Andreas Hinz | David Jahr |
Robert Kruschel (Hrsg.)

Inklusive Bildung und Rechtspopulismus

Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten



Andreas Hinz | David Jahr | Robert Kruschel (Hrsg.)
Inklusive Bildung und Rechtspopulismus

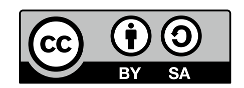
Andreas Hinz | David Jahr | Robert Kruschel
(Hrsg.)

Inklusive Bildung und Rechtspopulismus

Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten



Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.





Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7495-6 Print
ISBN 978-3-7799-7496-3 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7496-3

1. Auflage 2023

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Teil 3:
Handlungsperspektiven – Pädagogische Ansätze zum Umgang mit Rechtspopulismus

Inklusive Bildung und Rechtspopulismus – eine brisante und komplexe Konstellation

Andreas Hinz, David Jahr & Robert Kruschel

Abstract: In der Einleitung des Sammelbands skizzieren wir Bedeutungslinien beider Begriffe und mögliche Ausgangsfragen, die sich durch eine Zusammenschau ergeben. Damit legt der Beitrag erste begriffliche Grundlagen und steckt den Gegenstandsbereich für die weitere Diskussion ab. Deutlich wird, wie Inklusion als pädagogischer Anspruch und Rechtspopulismus als Herausforderung der Demokratie in einem komplexen und brisanten Zusammenhang stehen und wie dringlich es zeitpolitisch ist, sich mit Rechtspopulismus unter inklusiver Perspektive zu beschäftigen.

Schlüsselbegriffe: Inklusive Bildung, Rechtspopulismus, Demokratie, Inklusion

Dieser Sammelband hat eine Vorgeschichte. Im Rahmen der seit 1987 jährlich stattfindenden (Integrations- bzw.) Inklusionsforscher*innentagungen fand 2019 in Berlin ein Workshop zum Thema „Inklusion in Zeiten erstarkender rechter Positionen" statt. Dort wurde nach kurzen Inputs ein offener Austausch zum Thema angeboten – und es zeigte sich, dass dieses Thema offenbar nicht nur für viele Teilnehmende relevant war, sondern sie auch teilweise erschreckende Erfahrungen in der Hochschullehre mit Konfrontationen und Provokationen durch rechtspopulistische Positionen gemacht hatten. Da dies zunächst erste Gesprächsansätze waren, tauchten sie auch nicht im entsprechenden Tagungsband auf. Was aber blieb, war der Eindruck, dass dieser Zusammenhang nicht nur relevant, sondern auch teilweise mit Erschrecken und Ratlosigkeit bei teilnehmenden Forscher*innen verbunden war – gerade vor dem Hintergrund sich global ausbreitender rechtspopulistischer Strömungen. Und damit entstand die Idee, dieses Phänomen vor der Reflexionsfolie inklusiver Bildung in einem Sammelband zu bearbeiten.

Der Sammelband stellt sich nun der Herausforderung, eine heterogene Gemengelage zu thematisieren, die sich durch zwei Begriffe ergibt, die selbst in sich diffus sind und vielfältige Bezüge aufwerfen. Bevor es also darum geht, welche Fragen sich in der Zusammenschau von Inklusion und Rechtspopulismus stellen lassen, soll das Bedeutungsfeld beider Begriffe getrennt skizziert werden.

1. Inklusion zwischen Systemmodernisierung und Systemtransformation

Inklusion ist im pädagogischen Kontext seit der Jahrtausendwende von einem nahezu unbekannten zu einem aktuell weit verbreiteten und gleichzeitig zunehmend unscharfen alltagssprachlichen Begriff geworden (vgl. Hinz 2013; 2023). Gemeinhin wird mit ihm die Zulassung von Menschen mit Behinderungserfahrungen in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens verbunden, von denen sie bislang ausgeschlossen waren. Hier gilt es jedoch zu differenzieren.

Der *soziologische* Inklusionsbegriff bezieht sich seit Luhmann als reiner Analysebegriff auf die Frage, wer in einem System – etwa im Bildungssystem – relevant und also eingeschlossen oder aber ausgeschlossen wird. Dabei wird von jedweder normativen Bewertung des Ein- bzw. Ausschlusses, etwa mit der Frage nach Diskriminierung, wie auch von möglichen Konsequenzen für das Handeln abgesehen. Insofern wird ihm von inklusionspädagogischer Seite eine äußerst eingeschränkte Funktionalität in der Debatte um inklusive Bildung attestiert (vgl. Wocken 2015, 61). Erst in den letzten Jahren finden sich soziologische Versuche, ihn mit gesellschaftlichen Kontexten und kritischer Reflexion zu verbinden (vgl. Kronauer 2022).

Unabhängig davon entwickelte sich, zunächst in Nordamerika seit den 1970er Jahren und im deutschsprachigen Raum beginnend mit der Jahrtausendwende, der *pädagogisch* konnotierte Inklusionsbegriff mit der Kritik an der dort wie hier als selektiv wahrgenommenen Praxis der Integration, die entsprechend dem Kaskaden-Modell aus den 1940er Jahren einen ‚harten Kern' ‚nicht integrierbarer' Menschen hervorbrachte (vgl. Hinz 2008). Diesem pädagogischen Inklusionsbegriff inhärent ist eine parteiliche Stellungnahme für die Menschen, die gesellschaftlicher Marginalisierung ausgesetzt sind und deren Ansprüche an Teilhabe in allen gesellschaftlichen Feldern es zu stärken gilt. Mit der im Zuge der Inkraftsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) als geltendes Recht zunehmenden Debatte um (pädagogische) Inklusion kam ein *menschenrechtlicher* Hintergrund hinzu. Teils wurde die BRK verstanden als spezifische, menschenrechtsbasierte Diskussion, teils als ein Teilschritt des ‚living documents' der Menschenrechte seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 insgesamt (vgl. Gummich & Hinz 2017; Leonhardt et al. 2022). Hier wird neben der Frage des Beschäftigungssystems vor allem die Frage der Inklusion im Bildungssystem – teils hoch aufgeladen – diskutiert. Angesichts der (international gesehen außergewöhnlichen) selektiven Traditionen der deutschsprachigen Bildungssysteme kann dies nicht überraschen (vgl. Sturm 2016, 53 ff.; Hummrich 2017). Dabei stehen sich im Wesentlichen zwei Positionen gegenüber (vgl. Boban & Hinz 2022):

- Auf der einen Seite wird argumentiert, dass das deutsche Bildungssystem ohnehin schon inklusiv sei, da alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen (müssen). Allerdings sei hier anzustreben, dass möglichst viele von denen, die bisher in Förderschulen gingen, gemeinsam mit ihren Peers in allgemeinen Schulen aufwachsen können sollten. Es sei allerdings vonnöten, zwei parallele Systeme (allgemeine und Förderschulen) vorzuhalten und den Elternwillen entscheiden zu lassen (vgl. z. B. Ahrbeck 2014).
- Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass menschenrechtliche Forderungen universell seien und daher – in Übereinstimmung mit entsprechenden Stellungnahmen der zuständigen UN-Stellen – das Bildungssystem insgesamt zu einem inklusiven zu transformieren sei (vgl. z. B. DIMR 2017).

Entsprechend gibt es auch unterschiedliche Positionen in der Erziehungswissenschaft: Einerseits wird gefordert, Inklusion evidenzbasiert in Vergleichsstudien zu evaluieren und so ihre Funktionalität zu überprüfen. Andererseits wird die Entscheidung für oder gegen Inklusion als eine politische, gesellschaftliche und letztlich normative verortet, die dann durch Forschung zu analysieren und zu befördern sei (vgl. Boban & Hinz 2022). Der ersten Position wird potenzielle Menschenfeindlichkeit vorgeworfen: Auch die Sklaverei oder die Apartheit könnten so evidenzbasiert evaluiert werden (vgl. UNESCO 2020, 18). Der zweiten Position wird Parteilichkeit und damit letztlich Unwissenschaftlichkeit attestiert (vgl. Boban & Hinz 2022).

In Übereinstimmung mit den internationalen Steuerungsimpulsen durch die Menschenrechtsverträge, aktuell auch durch die UN-BRK, vertreten wir als Herausgeber in diesem Band einen transformatorischen Anspruch inklusiver Bildung. Es geht nicht nur um die Zulassung bisher ausgeschlossener Kinder und Jugendlicher zu einer ansonsten unverändert bleibenden allgemeinen Schule, sondern um die Realisierung der Menschen- und insbesondere der Kinderrechte, v. a. des Rechts auf Partizipation (vgl. Reitz 2020; zu unterschiedlichen Verständnissen vgl. Boban & Hinz 2022). Das bedeutet in letzter Konsequenz nichts anderes als die Überwindung des selektiven Schulsystems, einschließlich des deutlichen Rückbaus von Förderschulen bis hin zu ihrer Überflüssigkeit als Schulen mit eigenen Klassen – also ihrer Überführung in Förderzentren ohne Schüler*innen, die allgemeine Schulen unterstützen.

Gleichwohl bildet die Vorstellung einer ‚vollständigen Inklusion' über institutionelle Strukturen hinaus keine realistische Perspektive, denn moderne Gesellschaften weisen zwangsläufig Tendenzen zu Diskriminierung bestimmter Personengruppen (vgl. Heitmeyer 2002–2011) auf. Diese grundlegende Dialektik von Gemeinsamkeit und Individualität wurde bereits in der integrationspädagogischen „Theorie integrativer Prozesse" (Reiser et al. 1986, Hinz 1993) als Dialektik von Annäherung und Abgrenzung auf Prozessebene gefasst, deren Balance grundlegend für Personen, (Lern-)Gruppen und die Gesellschaft insgesamt ist

(vgl. Wocken 2021). Gesellschaftliche Diskriminierungen können allerdings massiver oder geringer ausfallen und das lässt sich mit einem Orientierung gebenden inklusiven „Nordstern" (Hinz 2006) als „Kampf um Anerkennung" (Honneth 2003, vgl. Prengel 2013) politisch und pädagogisch beeinflussen.

Wurde Inklusion im Diskurs zunächst weitgehend v. a. auf Menschen mit Behinderungserfahrungen bezogen – was im bildungspolitischen Raum trotz aller rhetorischen Bekenntnisse zu einem ‚weiten Inklusionsbegriff' immer noch gilt (vgl. Hinz 2022a, 231) –, stellt er sich aktuell vor dem Hintergrund *intersektionaler* Zugänge als deutlich breiter dar: Es geht letztlich um alle gesellschaftlich bzw. für eine Situation relevanten – damals als „Heterogenitätsdimensionen" (Prengel 1993, Hinz 1993) bezeichnete – Differenzlinien (vgl. Roig 2021; Haruna-Oelker 2022), bei denen die Dichotomisierung in ‚eigentliche' oder ‚normale' und ‚andere', d. h. in der Regel als ‚weniger wertig' betrachtete Menschen vorgenommen wird. Damit ergeben sich deutliche Verbindungslinien u. a. mit rassismus-, klassismus-, sexismus-, ableismus-, adultismuskritischen und queeren Diskursen, in denen Othering eine zentrale Rolle spielt und nicht nur in Praktiken, sondern auch in Strukturen und Ideologien entsprechend wirksam wird (vgl. El-Mafaalani 2021).

Eine weitere direkte diskursive Verbindung, die erst zunehmend berücksichtigt wird, können wir hier nur andeuten: die zwischen Inklusion und Demokratie. Inklusion braucht Demokratie (so auch das Motto des Bundesbehindertenbeauftragten Dusel 2018), da sie darauf angewiesen ist, auf der Basis der menschenrechtlich garantierten Gleichheit aller Menschen „ohne Angst verschieden sein zu können" (Adorno 1951). Ebenso braucht Demokratie Inklusion, da sie nur so die gemeinsame Gestaltung der Gesellschaft im Sinne des Theorems der „egalitären Differenz" (Prengel 2001) realisieren kann. Anders formuliert: Inklusion ohne Demokratie bleibt hierarchisch, Demokratie ohne Inklusion selektiv – und beide sind ohne die je andere nicht wirklich demokratisch und inklusiv (vgl. Boban & Hinz 2019a; Hinz 2023). Demokratie lässt sich als „Inklusionsprozess" (Jahr 2022, 288 ff.) verstehen, als Teil der politischen Evaluation von Gesellschaften und der damit verbundenen Bearbeitungen von „Inklusionsproblemen" (vgl. Brunkhorst 2000, 263 ff.). Mit diesem Zusammenhang ist auch klar, warum inklusive Bildung eine hoch politische Fragestellung und Herausforderung darstellt (vgl. Dannenbeck & Hinz 2017) und machtkritisch zu reflektieren ist (vgl. Hinz 2022b; Kruschel et al. 2022; zum Zusammenhang zwischen inklusiver, demokratischer und kritischer Pädagogik vgl. Boban & Hinz 2019b).

Eine weitere Stufe der – quasi zunehmenden – Komplexität stellt ein für uns bedeutsamer, ebenfalls intersektional ausgerichteter theoretischer Zugang dar, mit dem der Schritt von der Dialektik zum „Trilemma der Inklusion" (Boger 2017) getan ist. In ihr wird davon ausgegangen, dass Inklusion sich in drei Feldern aktualisiert, in der Normalität, im Empowerment und in der Dekonstruktion. Je nach Situation und Sichtweise können zwei dieser drei Aspekte als Inklusion

strategisch verfolgt werden, womit jedoch verbunden ist, dass der dritte verunmöglicht wird (vgl. ebd.):

- Wird als Zugang zu Inklusion angenommen, die Normalität einer bisher marginalisierten gesellschaftlichen Gruppe mittels Empowerments zu stärken, wird es unmöglich, deren gesellschaftliche Konstruktion zu dekonstruieren, denn sie wird als Zielgruppe der Bemühungen benötigt.
- Wird als Zugang zu Inklusion die Dekonstruktion der Andersheit mit der Anerkennung von Individualität und somit der Erweiterung von Normalität verfolgt, wird es unmöglich, ‚Andere' zu benennen und zu empowern.
- Wird schließlich als Zugang zu Inklusion das Empowerment von bisher marginalisierten Gruppen durch deren Dekonstruktion im Sinne individueller Sichtbarkeit favorisiert, wird eine Auseinandersetzung mit Normalität verunmöglicht.

Diese Theorie ermöglicht es zum einen, die eigene Position im Zugang zu Inklusion zu reflektieren und sich eigene Widersprüche zu vergegenwärtigen, zum anderen aber auch, jeweils unterschiedliche Konstellationen der drei Aspekte – analytisch hilfreich – flexibel einzusetzen (für eine inklusive politische Bildung vgl. Jahr 2019).

Zusammenfassend halten wir Inklusion für eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung, die herrschafts- und machtkritisch ausgerichtet ebenso Analysen unterstützt wie sie Handlungsmöglichkeiten eruieren hilft. Es dürfte keine Überraschung sein, wenn wir sie in einem massiven Widerspruch zu allen rechtspopulistischen Tendenzen und allen weiteren Tendenzen zur Spaltung in der Gesellschaft verorten. Auch unter diesem Aspekt steht Inklusion in direktem Zusammenhang mit Demokratie.

2. Rechtspopulismus zwischen Demokratiekritik und Extremismus

Im Alltagsverständnis verbindet sich mit Rechtspopulismus eine politische Strömung, die sich durch einen wie auch immer gearteten Bezug zu (extrem) rechten Gedankengut und einer Haltung ausdrückt, die v. a. auf Vereinfachung von Sachverhalten und auf (billigem) Opportunismus beruht. In der sozialwissenschaftlichen Perspektive zum Rechtspopulismus, die v. a. von den Politikwissenschaften dominiert wird, finden sich spezifischere Definitionen des Phänomens.

Zu den zentralen Akteuren, die zum Rechtspopulismus gezählt werden, gehören zu allererst politische Parteien bzw. international mehr oder weniger bekannte Berufs-Politiker*innen. Beispiele hierfür sind die UK Independence Party um ihren ehemaligen Vorsitzenden Nigel Farage, die polnische PiS-Partei

oder der ehemalige US-Präsident Trump und weite Kreise seiner Republikaner. In Deutschland steht besonders die AfD im Fokus der Diskussion zum Rechtspopulismus (vgl. Celik, Decker & Brähler 2020; Manow & Schwander 2022). Neben den Parteien existieren rechtspopulistische Bewegungen. In Deutschland zählen hierzu die Pegida-Bewegung (vgl. Reuband 2022) sowie zahlreiche Pro-Bewegungen aus unterschiedlichen lokalen Kontexten (z. B. Pro NRW). Im Zuge der Corona-Pandemie kam es zu einer Vermischung zwischen Gegner*innen staatlicher Schutz-Maßnahmen und der AfD, die vor allem dort von der Unzufriedenheit profitieren konnte, wo in der Bevölkerung bereits „populistische Orientierungen" vorlagen (Vorländer & MIDEM 2021, 9). Diese Durchmischung von rechtspopulistischer AfD, rechtsextremen Neonazis und Verschwörungsgläubigen ist besonders in Ostdeutschland prägnant (vgl. Dilling et al. 2022, 213).

Rechtspopulismus wird v. a. über seine politischen Inhalte bestimmt. Im Mittelpunkt steht ein antagonistisches *Weltbild*, dass die politische Sphäre in ein *homogenes Volk* und eine zu bekämpfende *politische Elite* differenziert (vgl. Schedler 2019, 32). Beide Teilgruppen werden spezifisch imaginiert. So ist ‚das Volk' nicht das tatsächlich vorfindbare Staatsvolk, sondern eine autochthone, homogene Bevölkerung, die sich durch eine geteilte Interessenlage definiert und die eine Art ‚reinen' erfahrungsbasierten Zugang zu politisch relevanten Wissensbeständen hat. Dieser Zugang wird den ‚politischen Eliten' abgesprochen, deren Reflexionswissen sie vom Common-Sense zu weit entfernt habe (vgl. Priester 2012). Die Eliten werden als abgekoppelt und korrupt beschrieben. Als „Politik der Angst" (Wodak 2016) pflegen Rechtspopulist*innen unterschiedliche Bedrohungsszenarien, die sowohl von innen bspw. durch pluralistische Praxen und Einstellungen als auch von außen bspw. durch Zuwanderung ‚fremder' Bevölkerungsgruppen ‚das Volk' gefährdeten. ‚Die Eliten' sind in dieser Vorstellung Teil des Problems und zu entmachten, da sie nur eigenen Vorstellungen folgen würden (vgl. Lewandowsky 2017, 5).

Politische Forderungen nach Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsteile zum vermeintlichen Schutz des homogen imaginierten Volks gehören zum Kern des Rechtspopulismus. Priester (2012, Herv. i. O.) unterscheidet Links- von Rechtspopulismus über die Unterscheidung von (hier soziologisch verstandener) Inklusion und Exklusion:

> „Linker Populismus strebt durch Partizipation und Ressourcenumverteilung die *Inklusion* unterprivilegierter Bevölkerungsschichten in ein parastaatliches, direkt an die Person des ‚Führers' gebundenes, parlamentarisch nicht kontrolliertes Klientelsystem an. Rechter Populismus betreibt umgekehrt die *Exklusion* von Menschen (‚Sozialstaatsschmarotzer', Immigranten, Asylbewerber, ethnische Minderheiten) und reserviert politische und soziale Teilhaberechte nur für die eigene, autochthone Bevölkerung."

Inhaltlich lässt sich fragen, wie es um eine Abgrenzung von Rechtspopulismus zu verwandten Begriffen steht, allen voran den des Rechtsextremismus. Botsch (2018) argumentiert, dass die Bezeichnung der AfD als rechtspopulistisch statt rechtsextrem eine „Vermeidungsstrategie“ ist, Rechtspopulismus nur als „Stellvertreterbegriff“ fungiert. Und in der Tat ist der Begriff so schwammig, dass er oft als vermeintliche harmlosere Variante des Rechtsextremismus letzteren quasi einzuhegen versucht. Aufgrund der aktuellen Entwicklungen, insbesondere um den sogenannten ‚Flügel‘ der AfD um Björn Höcke, gibt es allerdings gute Gründe, auch die AfD als rechtsextrem zu bezeichnen (vgl. die Diskussion bei Pfahl-Traughber 2019, 33 ff.). Diese Argumentation ist schlüssig, gerade wenn es um die politische Auseinandersetzung geht. Im wissenschaftlichen, analytischen Sinne erscheint jedoch die in rechtspopulistischen Kreisen vorzufindende explizit-rhetorische *Befürwortung* der Demokratie bei gleichzeitiger Vertretung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen als besondere Herausforderung (vgl. Petrik & Jahr 2018, 108), die einen besonderen Rechtspopulismus-bezogenen Blick rechtfertig. Während der Rechtsextremismus oft an den Rand der Gesellschaft verlagert wird und eine ‚extremismusfreie Mitte‘ der Gesellschaft suggeriert (vgl. Schedler 2019, 20 ff.), lässt sich dieser Nachteil mit dem Terminus Rechtspopulismus etwas entschärfen: Populismus scheint zum politischen Diskurs generell dazugehören. ‚Rechts‘ ist auch eine konservative Haltung. Der Begriff Rechtspopulismus ermöglicht einen Zugang, der demokratiegefährdende Handlungen und Einstellungen als ideologisches Potenzial in der breiteren Gesellschaft verortet. Es „spricht vieles dafür, den Rechtspopulismus sogar für die gefährlichere antidemokratische Strömung zu halten, weil sie breitere Bevölkerungsschichten erreicht, in ‚der Mitte‘ verankert ist“ (Petrik & Jahr 2023, 294).

Zur Erklärung des Erfolgs rechtspopulistischer Parteien werden Konzepte wie das der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer 2002–2011) oder das „autoritäre Syndrom“ (Decker et al. 2020) herangezogen. Auffällig ist, dass eine Befürwortung rechtspopulistischer Gedanken nicht mit einer tatsächlich deprivierten Situation einhergehen muss, sondern ebenso auf dem Gefühl einer nahenden Abstiegsbedrohung beruhen kann. Objektive Faktoren im Sinne von sozialer Lage und subjektive Faktoren wie Ohnmachtsgefühle lassen die Wählerschaft rechtspopulistischer Parteien als Modernisierungsverlierer*innen (Spier 2010) erscheinen. Der Rechtspopulismus scheint eng mit einer emotionalen Komponente verflochten bzw. nicht nur ein mit sachlicher Logik zu fassendes Problem zu sein.

Bei Betrachtung des politischen Umfelds ist auffällig, das rechtspopulistische Parteien und Bewegungen auf das politisch-öffentliche Umfeld einer liberalen Demokratie angewiesen sind. In gefestigten autoritären Regimen wie bspw. in Russland gibt es keine Bewegung, die sich als rechtspopulistisch bezeichnet lässt. Anscheinend benötigt der Rechtspopulismus die Voraussetzungen von Öffentlichkeit und weitgehender Redefreiheit, um politisch relevant zu werden. So ist

auch plausibel, dass sich Rechtspopulismus v. a. in seinem ablehnenden Bezug zur Demokratie definiert und sich die Forschung auf das Verhältnis von Rechtspopulismus und Demokratie fokussiert (vgl. von Beyme 2018). Gleichzeitig nutzen Rechtspopulist*innen Widersprüche der Demokratie aus, indem sie beispielweise keine verfassungsmäßigen Grenzen des Volkswillens akzeptieren (vgl. Schedler 2019, 32). Rechtspopulismus erscheint so nicht nur als Kritik an der Demokratie, sondern als ihre dialektisch-inhärente Bedrohung.

Die aufgezählten Beispiele und dargestellten Annäherungen dienen nicht nur einem ersten Abstecken des Begriffs Rechtspopulismus, sondern auch einer Begründung, warum wir als Herausgeber und die Autor*innen der Beiträge uns in diesem Sammelband v. a. mit diesem Phänomen beschäftigen. Dies ergibt sich aus einer aktuellen gesellschaftspolitischen Gefährdungslage, die eine deskriptive und normative Auseinandersetzung mit dem Phänomen rechtfertigt und Verweise auf eine vermeintlich notwendige Ausgewogenheit im Sinne eines ‚Und was ist mit Linkspopulismus?' (vgl. auch Fuhrmann & Hühnemann 2013) zurückweist. Der Rechtspopulismus ist *die* zentrale Erscheinungsform einer aktuellen Bedrohung der offenen demokratischen Gesellschaft von rechts, wie sie sich jüngst im Sieg bei den Parlamentswahlen der rechtspopulistischen Allianz um die Postfaschistin Giorgia Meloni in Italien noch einmal verdeutlichte (vgl. Tokarski 2022). Er ist daher auch eine Bedrohung für das, was Inklusion vertritt.

3. Zwischenfazit: Mögliche Bezüge zwischen inklusiver Bildung und Rechtspopulismus

Aus unserer Sicht lassen sich mögliche Thematisierungen beider Phänomene aus zwei unterschiedlichen Perspektiven vornehmen, differenziert noch einmal dadurch, was unter dem jeweiligen Phänomen genauer verstanden wird.

- Richtet sich der Blick von Rechtspopulismus auf Inklusion, so kommen v. a. die *Folgen* des ersteren für Inklusion/Demokratie in den Blick. Versteht man unter (Rechts-)Populismus dann v. a. das Agieren professioneller Politiker*innen, bedeutet das, nach politischen Inhalten z. B. der AfD zu fragen, die sie in Parteiprogramm oder politischen Reden preisgibt, und wo sie gesellschaftliche Vorstellungen zu inklusionsrelevanten Fragen wie dem Erhalt oder Umbau des selektiven Schulsystems, der Rolle der Förderschule, der Integration von Menschen mit Behinderungserfahrung, dem Fördern emanzipativen Ansätzen etc. formuliert.[1] Erweitert man den Blick auf die

1 So wird die inklusionsablehnende Haltung der AfD (2016, 54) in ihrem Grundsatzprogramm deutlich: „Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen stellt unsere bewährten Förder- und Sonderschulen keineswegs in Frage. Die Forderung, behinderten

alltagspolitische Welt und damit weg von Politiker*innen, so lässt sich rechtspopulistisches Interagieren als Teil von Demonstrationen oder im schulischen Unterricht analysieren. Versteht man Inklusion als zentralen Aspekt der Demokratie, kommen die zersetzenden Folgen des Rechtspopulismus für den gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Forst 2020) in den Blick.
- Richtet sich der Blick vom Kontext inklusiver Bildung und Demokratie auf Rechtspopulismus, so wird im Besonderen der *Umgang* mit Rechtspopulist*innen thematisch. Wie gehen wir politisch oder pädagogisch und didaktisch damit um, wenn Teilhabe ein hohes Gut ist, aber anwesende Personen dies anderen anwesenden oder auch nicht anwesende Menschen offensiv absprechen? Wo verläuft die Grenze zwischen erwünschtem Einschluss von Perspektiven und Schutz vor Diskriminierung? Wie ist strategisch in politischen und pädagogischen Feldern zu handeln, um dem diskriminierenden und exkludierendem Potenzial des Rechtspopulismus etwas entgegenzusetzen?

Angesichts der rechtspopulistischen Strömungen in der Gesellschaft, aber auch in der Praxis des Bildungssystems auf verschiedenen Ebenen ist nicht nur das Bildungssystem insgesamt – etwa im Sinne politischer Bildung und des Eintretens für die Demokratie – herausgefordert, sondern auch inklusive Bildung in ihrem Kern in ein Dilemma gestürzt: Wie weit kann sie ihre Maxime des „Miteinander der Verschiedenen" (z. B. Wocken 2021 im Anschluss an Adorno) angesichts rechtspopulistischer Strömungen aufrechterhalten, die genau diese negieren, für eine Rückkehr zu den ‚richtigen Werten' und beispielsweise zur ‚nationalen Identität' eintreten und damit auch für rassistische, sexistische und weitere diskriminierende Denkweisen stehen?

Inklusion, verstanden als ein Weg zu menschenrechtsbasierter Bildung (vgl. Kruschel 2017), fordert Gesellschaften nicht nur auf, intensiv darüber nachzudenken, wie Menschenrechte vom geduldigen Papier der UN-Erklärungen und ihrer vielzähligen Aktualisierungen für alle Realität werden können, sondern auch aktiv dafür einzustehen und Schritte in die richtige Richtung zu gehen. Der lange – als natürlich vermutete – Weg zu ‚mehr Menschenrechten' erweist sich zunehmend nicht nur als stockend, sondern gar als reversibel. Weltweit ist mit Blick auf China, Russland, Polen, Ungarn und viele andere Länder zu beobachten, dass Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und damit auch die Gewährleistung von Menschenrechten eher ab- als zunimmt (vgl. Amnesty 2022). Eine der zentralen Maximen deutscher Außenpolitik – ‚Wandel durch Handel' – verkehrt sich ins

---

Kindern Teilhabe am Bildungssystem zu garantieren, ist bereits umfassend und erfolgreich erfüllt. Die ideologisch motivierte Inklusion ‚um jeden Preis' verursacht erhebliche Kosten und hemmt behinderte wie nichtbehinderte Schüler an ihrem Lernerfolg. Die AfD setzt sich deshalb für den Erhalt der Förder- und Sonderschulen ein. Die Eltern sollen auch weiterhin das Recht haben, ihre Kinder in diese Einrichtungen zu schicken."

Gegenteil. Autoritäre Staaten orientierten sich nicht zunehmend an normativen Implikationen der Menschenrechtscharta, sondern demokratische Staaten müssen schmerzhafte Kompromisse eingehen, um z. B. Energieträger für ihre Wirtschaft zu erhalten, und kooperieren dabei abseits menschenrechtlicher Bedenken. Rechtspopulist*innen führen den Menschenrechtsdiskurs ad absurdum, wenn sie ihn vor dem Hintergrund von Corona-Maßnahmen nutzen und z. B. ‚Kinderrechte statt Maskenpflicht' skandieren.

Wir können uns also nicht darauf verlassen, dass es ‚automatisch' in die ‚richtige Richtung' geht. Mohamed Amjahid (2021, 8) bringt es auf den Punkt, wenn er daran erinnert:

> „Das weitere Erstarken von Rechtsradikalen in Europa und ihrer Verbündeten im Geiste, ein verschärfter Ton bei Debatten rund um Flucht und Migration, der teils gewalttätige Widerstand einiger Privilegierter gegen die Emanzipation von Minderheiten, das alle bedeutet nicht, dass es zu spät ist, gemeinsam am Ziel einer friedlichen, gerechten und inklusiven Gesellschaft in Europa und der Welt zu arbeiten."

Dieses Bestreben will der vorliegende Band unterstützen, indem er das Handeln von Rechtspopulist*innen aus inklusiver Perspektive beobachtet, analysiert, seziert und dadurch zu ihrem Verstehen beiträgt. Gleichzeitig will er durch Handlungsoptionen Mut machen.

4. Zum Aufbau des Bandes

Als drei unter manchen Aspekten recht homogene Herausgeber haben wir versucht, eine angemessene Vielfalt innerhalb der Autor*innenschaft in diesem Band zu versammeln. Selbstkritisch stellen wir fest, dass uns die Repräsentanz von Vielfalt aufgrund von einigen Absagen und Nicht-Reaktionen angefragter Autor*innen nur eingeschränkt gelungen ist. Dennoch gehen wir davon aus, dass die hier enthaltenen Perspektiven und Stimmen einen breiten Einblick in dieses Themenfeld geben können. Der vorliegende Band ist dem Titel entsprechend in drei Bereiche geteilt:

- Der erste Teil des Buchs widmet sich mit drei grundlegenden Beiträgen der Frage, wie sich das Verhältnis zwischen inklusiver Bildung und Rechtspopulismus gestaltet. Hier sind primär theoriebasierte Beiträge verortet mit Fragen zu den Grundlagen des Rechtspopulismus und unterschiedlichen Forschungsperspektiven auf ihn.
- Im zweiten Teil, den Analysen, finden sich primär empiriebasierte Beiträge aus schulpädagogischer Sicht, die sich Fragen in Bezug auf allgemeine Aspekte des Rechtspopulismus, Haltungen und Argumentationen von beteiligten

Akteur*innen, Interaktionen im Unterricht und der Lehrer*innenbildung widmen.
- Im dritten Teil sind handlungsorientierte Beiträge mit vorhandenen und denkbaren präventiven und interventiven Ansätzen auf Ebene des Bildungssystems, der Schule, im Unterricht oder anderen Lernbereichen versammelt.

Aufgrund der Verfügbarkeit von Abstracts zu Beginn jedes Beitrags verzichten wir an dieser Stelle auf die in Herausgeberbänden geläufigen Kurzbeschreibungen.

Abschließend danken wir allen Autor*innen für ihre vielfältigen und inspirierenden Beiträge. Herrn Engelhardt vom Beltz Juventa Verlag sind wir für seine schnelle Zusage für diese Publikation sowie die gewohnt reibungslose Kooperation dankbar, dies gilt ebenso für das Lektorat durch Frau Zubcic. Der Universität Leipzig danken wir für die finanzielle Förderung durch den Open Access Fond, der es ermöglicht, dieses Buch einer breiten Leser*innenschaft zugänglich zu machen. Wir hoffen mit dem Sammelband zur Orientierung im Themenfeld inklusive Bildung und Rechtspopulismus beizutragen und zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Rechtspopulismus unter inklusiver Perspektive anzuregen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1951): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp

AfD (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Beschlossen auf dem Bundesparteitag in Stuttgart am 30.04./01.05.2016. Stuttgart: AfD

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer

Amjahid, Mohamed (2021): Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken. München: Piper

Amnesty International (2022): Amnesty Report 2020/2021. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte. URL: www.amnesty.de/informieren/amnesty-report [03.12.2022]

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019a): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019b): ‚Kritisches Lernen' – eine inklusive und demokratische Art, mit Paulo Freire ‚die Welt zu lesen'. In: Zeitschrift für Inklusion 13 (3). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/524/385 [03.12.2022]

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022): Inklusion und Partizipation – kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. In: Zeitschrift für Inklusion. 16 (4). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610 [31.12.2022]

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion, 11 (1). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 [03.12.2022]

Botsch, Gideon (2018): Vom Populismus zum Extremismus. Eine Neubewertung der AfD ist überfällig. URL: www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/eine-neubewertung-der-afd-ist-uberfallig-7840789.html [03.12.2022]

Brunkhorst, Hauke (2000): Einführung in die Geschichte politischer Ideen. München: Fink

Celik, Kazim; Decker, Oliver & Brähler, Elmar (2020): Rechtsextremismus für die breite Gesellschaft? Der Wandel der AfD-Wählerschaft von 2014 bis 2020. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie. Gießen: Psychosozial, 149–175

Dannenbeck, Clemens & Hinz, Andreas (2017): Das Politische (in) der Inklusion. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 52–69

Decker, Oliver; Schuler, Julia; Yendell, Alexander; Schließler, Clara & Brähler Elmar (2020): Das autoritäre Syndrom: Dimensionen und Verbreitung der Demokratie-Feindlichkeit. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie, Gießen: Psychosozial, 179–210

Dilling, Marius; Schließler, Clara; Hellweg, Nele; Brähler, Elmar & Decker, Oliver (2022): Wer sind die Verschwörungsgläubigen? Facetten der Verschwörungsmentalität in Deutschland. In: Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktion? Leipziger Autoritarismus Studie, Gießen: Psychosozial, 209–243

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2017): Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Information Nr. 12. Berlin: DIMR. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf [03.12.2022]

Dusel, Jürgen (2018): Demokratie braucht Inklusion. URL: www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/demokratie-braucht-inklusion [03.12.2022]

El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Forst, Rainer (2020): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs. In: Deitelhoff, Nicole; Groh-Samberg, Olaf & Middel, Matthias (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog, Frankfurt am Main/New York: Campus, 41–53

Fuhrmann, Maximilian & Hünemann, Martin (2013): Äquidistanz. Der Kampf gegen links im Kontext des Extremismusmodells. In: Schmincke, Imke & Siri, Jasmin (Hrsg.): NSU-Terror. Ermittlungen am rechten Abgrund. Ereignis, Kontexte, Diskurse. Bielefeld: transcript, 91–105

Gummich, Judy & Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 16–30

Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Gemeinsam anders denken. München: btb

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2011): Deutsche Zustände, Folge 1–10. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio

Hinz, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern' in Sachen Inklusion. In: Platte, Andrea; Seitz, Simone & Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149–158

Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33–52

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 7 (1). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182 [03.12.2022]

Hinz, Andreas (2022a): Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung. In: Budnik, Ines; Grummt, Marek & Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 227–253

Hinz, Andreas (2022b): Repräsentation in der Partizipation? – Partizipation von Kindern an Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, Jörg; Hilse-Carstensen, Teresa & Huber, Stefan (Hrsg.): Handbuch Steuerung. Planung, Gestaltung, Beteiligung. Weinheim: Beltz Juventa, 267–276

Hinz, Andreas (2023): Inklusive und demokratische Bildung – Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. In: Zeitschrift für Inklusion 17 (3) URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703 [20.06.2023]

Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hummrich, Merle (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159–174

Jahr, David (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 25–42

Jahr, David (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS

Kronauer, Martin (2022): Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte. In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, 103–115

Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kruschel, Robert; Boban, Ines; Ehnert, Katrin & Hinz, Andreas (2022): Inklusion und Demokratische Bildung – Irritationen und Inspirationen zwischen zwei Diskursen und Praxisfeldern. In: Budnik, Ines; Grummt, Marek & Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 65–77

Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.) (2022): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa

Lewandowsky, Marcel (2017): Was ist und wie wirkt Rechtspopulismus? URL: www.europaimunterricht.de/fileadmin/europaimunterricht/pdf/Unterrichtseinheiten/bis_2017_rechtspopulismus_was_ist_das.pdf [03.12.2022]

Manow, Philip & Schwander, Hanna (2022): Eine differenzierte Erklärung für den Erfolg der AfD in West- und Ostdeutschland. In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Reuband, Karl-Heinz (Hrsg.): Rechtspopulismus in Deutschland. Wahlverhalten in Zeiten politischer Polarisierung. Wiesbaden: Springer VS, 163–192

Vorländer, Hans & MIDEM (Mercator Forum Migration und Demokratie) (2021): Corona und Rechtspopulismus. Jahresstudie 2021. Dresden: TU. URL: http://forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/Publikationen/TUD_MIDEM_Jahresstudie2021_RZ_online.pdf [03.12.2022]

Petrik, Andreas & Jahr, David (2018): Sokratische Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen: ein formales Modell auf Basis von Unterrichtsfällen. In: Möllers, Laura & Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau, 108–114

Petrik, Andreas & Jahr, David (2023): „Dann musst du es aber auch so verpacken, (…) dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört." Manifeste rechtsextremistische Argumentation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John. In: Ertugrul, Baris & Bauer, Ullrich (Hrsg.): Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt Aufwachsen in Krisen und Konflikten, Frankfurt am Main/New York: Campus, 293–320

Pfahl-Traughber, Armin (2019): Die AfD und der Rechtsextremismus. Eine Analyse aus politikwissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden: Springer

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich

Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, 93–107

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich

Priester, Karin (2012): Wesensmerkmal des Populismus. In: Möller, Kolja (Hrsg.) (2022): Populismus. Ein Reader, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 202–215

Reiser, Helmut; Klein, Gabriele; Kreie, Gisela & Kron, Maria (1986): Integration als Prozeß. Sonderpädagogik 16, 115–122 und 154–160

Reitz, Sandra (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 33–48

Reuband, Karl-Heinz (2022): Rechtspopulismus, Fremdenfeindlichkeit und PEGIDA. In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Reuband, Karl-Heinz (Hrsg.): Rechtspopulismus in Deutschland. Wahlverhalten in Zeiten politischer Polarisierung. Wiesbaden: Springer VS, 257–298

Roig, Emilia (2021): why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau

Schedler, Jan (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine, Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung Wiesbaden: Springer VS, 19–39

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarb. Auflage. Stuttgart: UTB

Tokarski, Paweł (2022): Wandel in Italien: Rechtspopulisten gewinnen Parlamentswahlen. In: Stiftung Wissenschaft und Politik. URL: www.swp-berlin.org/publikation/wandel-in-italien-rechtspopulisten-gewinnen-parlamentswahlen [03.12.2022]

UNESCO (2020): Global Education Monitoring Report. Inclusion and Education: All means all. Paris: UNESCO. URL: en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion [03.12.2022]

von Beyme, Kals (2018): Rechtspopulismus. Ein Element der Neodemokratie. Wiesbaden: Springer VS

Wocken, Hans (2015): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte. Hamburg: Feldhaus, 41–83

Wocken, Hans (2021): Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance. Hamburg: Feldhaus

Wodak, Ruth (2016): Politik mit der Angst: Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien: Edition Konturen

Teil 1:
Grundlagen – Inklusive Bildung und Rechtspopulismus im Verhältnis

Zeit der Populisten[1]

Frank Decker, Philipp Adorf & Marcel Lewandowsky

Abstract: Der Rechtspopulismus hat sich in der europäischen Parteienlandschaft etabliert. Vorfinden lässt er sich nunmehr in fast jedem europäischen Land, teilweise gar als Regierungsmitglied. Erklären lassen sich die Erfolge insbesondere durch sozio-kulturelle Veränderungen der europäischen Gesellschaften, dem die Rechtspopulist*innen mit Forderungen des Schutzes traditioneller Werte entgegnen. Zu erwarten ist, dass diese gesellschaftspolitischen Konflikte auch in Zukunft als Nährboden rechtspopulistischer Erfolge fungieren werden und ein politischer Niedergang seiner Repräsentant*innen nicht ansteht.

Schlagwörter: Corona, Klimawandel, Rechtspopulismus, Wertepolitik

1. Einleitung

In den 1970er und 1980er Jahren bildete sich zunächst in den nord- und später in den westeuropäischen Ländern eine neuartige Parteienfamilie heraus. In der Konkurrenz verschiedener Begriffe hat sich deren Bezeichnung als „rechtspopulistisch" im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weitgehend durchgesetzt (vgl. Decker 2004). Wurden die Neuankömmlinge zunächst oftmals noch als flüchtige Protestphänomene abgetan, so sind sie inzwischen in nahezu allen europäischen Ländern präsent. Das Bild vom ‚Gespenst' des Populismus, das irgendwann wieder verschwindet, hat sich nicht bewahrheitet. Allen elektoralen Rückschlägen und inneren Krisen zum Trotz ist der Populismus fester Bestandteil der politischen Systeme – mit zum Teil einschneidenden Konsequenzen. In einigen neuen Demokratien wie Polen und Ungarn konnten sich Parteien wie Recht und Gerechtigkeit (PiS) und Fidesz sogar dauerhaft als Regierungsparteien etablieren und nachhaltigen Einfluss auf die demokratischen Regime ausüben. Auf den Philippinen und in Brasilien besetzten Rechtspopulisten die Präsidentenämter. In den Vereinigten Staaten mündete die vierjährige Präsidentschaft Donald Trumps im gewaltsamen Sturm auf das Kapitol am 6. Januar 2021 (vgl. Stockemer 2019).

Die Herausbildung und der Erfolg dieser neuen Parteienfamilie haben eine politikwissenschaftliche Debatte um den Begriff des Populismus angestoßen. Die meisten Arbeiten gehen heute davon aus, dass es sich beim Populismus um

---

1 Der Beitrag ist aus einem Buchprojekt der Verfasser hervorgegangen, dessen Herzstück – mit zwanzig, in die Regionen West-, Nord-, Süd- und Osteuropa aufgeteilten Beiträgen – die in der deutschsprachigen Forschung bisher umfangreichste Sammlung von Länderstudien zum europäischen Rechtspopulismus darstellt (vgl. Decker et al. 2022). Eine ähnliche Fassung ist in Heft1/2022 der Zeitschrift für Parteienwissenschaften erschienen.

ein manichäisches Kernkonzept handelt, das die Gesellschaft in zwei Gruppen einteilt: das ‚gute' Volk und das ‚korrupte' politische Establishment (vgl. Mudde 2004). Beide Gruppen gelten dem Populismus als homogen, was bedeutet, dass sie jeweils einen geschlossenen politischen Willen repräsentieren. Populist*innen nehmen für sich in Anspruch, den Willen des Volkes gegen jenen der politischen Eliten zu vertreten. Mit Blick auf die ideologische Qualität besteht weitgehend Einigkeit, dass der Populismus zwar ideelle Bestandteile aufweist, es sich aber nicht um eine voll entwickelte Weltanschauung handelt, die etwa dem Kommunismus, dem Nationalsozialismus oder anderen Ideologien ähnlich wäre. So adressiert der Populismus mit dem Verhältnis zwischen ‚Volk' und ‚Establishment' lediglich das Politische selbst (vgl. Mudde 2017).

Umstritten in der Populismusforschung bleiben die Abgrenzung von Rechts- und Linkspopulismus und das Verhältnis zum Extremismus. Was das letztgenannte betrifft, hält sich bis heute hartnäckig das Missverständnis, beides seien verschiedene Paar Schuhe. Tatsächlich liegen die Begriffe aber auf unterschiedlichen Ebenen, sodass sie als Attribute einander nicht ausschließen. Der Populismus stellt mit anderen Worten keine ‚mildere' Form des Extremismus dar, auch wenn er – wie unter anderem das Beispiel der AfD zeigt – mit einer extremistischen Ausrichtung zusammengehen kann.

2. Erklärungsansätze

Die Erfolgsgeschichte der rechtspopulistischen Newcomer*innen ist sowohl im Ländervergleich als auch im Zeitverlauf unterschiedlich. Einige Vertreter*innen konnten sich seit ihrer Entstehung in den 1970er oder 1980er Jahren kontinuierlich behaupten, andere hatten nur sporadischen Erfolg oder mussten bei Wahlen Einbußen hinnehmen. Für letzteres hielt die Politikwissenschaft lange Zeit zwei Erklärungen bereit: Zum einen seien die Entstehung und der Erfolg rechtspopulistischer Parteien von einzelnen Führungspersönlichkeiten abhängig, die irgendwann abträten oder deren charismatische Eigenschaften sich über die Zeit verbrauchten. Dagegen gelinge es ihnen nur selten, eine stabile Parteiorganisation aufzubauen und die im Parteienwettbewerb notwendige Geschlossenheit im äußeren Auftreten sicherzustellen. Zum anderen hätten die Parteien ihrem Selbstverständnis als ‚Anti-Establishment' gemäß nur in der Opposition Erfolg. Übernähmen sie selbst Regierungsverantwortung, komme das der sprichwörtlichen Quadratur des Kreises gleich. Die Folge sei ein massiver Glaubwürdigkeitsverlust unter den eigenen Anhänger*innen, der sich in schlechteren Wahlergebnissen niederschlage.

Konnten beide Erklärungen zu Beginn der 2000er Jahre empirisch eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen, so hat sich das Bild seither gründlich verschoben. Der europäische Vergleich zeigt, dass der charismatische Typus

unter den heutigen Rechtspopulist*innen längst nicht mehr so verbreitet ist wie vermutet. Er kennzeichnet vor allem die Entstehungsphase der Parteien. In der nachfolgenden Phase der Verstetigung haben sich diese meistens aus der Abhängigkeit von ihren Anführer*innen befreit und ihre Organisation den Mainstream-Parteien angepasst (vgl. Heinisch & Mazzoleni 2016).

Auch der Zusammenhang zwischen Oppositions- oder Regierungsrolle und Wahlerfolgen ist komplizierter als angenommen. Während die Liste Pim Fortuyn in den Niederlanden und die FPÖ in Österreich nach ihrem Regierungseintritt einen dramatischen Absturz in der Wählergunst erlebten, zeigen der anhaltende Erfolg der Schweizerischen Volkspartei (SVP) oder der norwegischen Fortschrittspartei, dass sich Widerstand gegen die EU, Einwanderungsskepsis und Anti-Islamismus mit einer Regierungsbeteiligung sehr wohl vertragen. Auch Italien wurde seit den 2000er Jahren wiederholt von unterschiedlichen Allianzen rechtspopulistischer Parteien regiert, ohne dass es diesen nachhaltig geschadet hat, wie die jüngsten dortigen Wahlergebnisse nochmals bewiesen haben. Und in den nord-, mittel- und südosteuropäischen Ländern ist der Populismus heute fester und zum Teil dominanter Bestandteil des rechten Mainstreams.

Seit dem Aufstieg Hitlers in den 1930er Jahren hat sich in den Sozialwissenschaften die Idee verbreitet, dass rechtspopulistische und -extreme Parteien vorzugsweise in wirtschaftlichen Krisenzeiten reüssieren, wenn Arbeitslosigkeit und Inflation steigen. Vergleicht man die nationalen Ergebnisse der beiden letzten Europawahlen (2014 und 2019) in Nord- und Südeuropa miteinander, ergibt sich ein anderer Befund. Die Rechtsparteien haben gerade in den Ländern am besten abgeschnitten bzw. ihre stärksten Zugewinne erzielt, die von den Folgen der Krise vergleichsweise wenig betroffen waren: Österreich, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Niederlande und Schweden. Dies deckt sich mit den mittlerweile gut ausgeleuchteten Entstehungsgründen und -bedingungen der rechtspopulistischen Parteien in den 1970er und 1980er Jahren.

Geht man davon aus, dass die Parteiensysteme demokratischer Staaten im Wesentlichen durch zwei Konfliktlinien geprägt sind – einen sozioökonomischen Verteilungs- und einen soziokulturellen Wertekonflikt –, so handelt es sich bei den neuen Rechtsparteien in erster Linie um ein Phänomen der Wertepolitik (vgl. Norris & Inglehart 2019). Das verbindet sie mit den in den 1970er Jahren entstandenen grünen Parteien, deren ideologischen Gegenpol sie auf der kulturellen Konfliktachse markieren. Die ökonomischen Entwicklungen sind also nicht der eigentliche Auslöser der populistischen Reaktion. Stattdessen fügen sie sich in das breitere Bild eines Gesellschaftswandels, dessen Rückwirkungen auf die Lebenswirklichkeit durch die Wirtschaft lediglich verstärkt werden. Die Schlüsselbegriffe dieses Wandels lauten Flexibilisierung und Individualisierung.

Die Wähler*innen der neuen Rechtsparteien werden häufig als ‚Modernisierungsverlierer' apostrophiert, was sie aber nur in einem relativen oder subjektiven Sinne sind. Das heißt, ihre Misere ist nicht an die tatsächliche soziale Lage

gebunden, sondern an empfundene Verlustängste, das Gefühl, zum benachteiligten und abstiegsbedrohten Teil der Gesellschaft zu gehören (vgl. Elchardus & Spruyt 2016). Dieser Angst versuchen die Populist*innen mit der Wiederherstellung traditioneller Ordnungsvorstellungen und gemeinschaftlicher Bindungen, sei es an die Nation, die Religion oder die Familie, zu begegnen.

Wirtschaftliche Krisen spielen ihnen dabei durchaus in die Hände, lassen sie sich doch an den identitätspolitischen Kern der Programmatik gut anschließen. Dies gilt gerade für Länder mit einem hohen Niveau sozialstaatlicher Leistungen wie in Skandinavien oder der Bundesrepublik, wo sich die Ressentiments der eingesessenen Bevölkerung gegen die vermeintlich nicht zugehörigen und mithin nicht teilhabeberechtigten Zuwanderer*innen richten. Sozialökonomische Verteilungskonflikte werden auf diese Weise sozialkulturell aufgeladen und in ethnische oder nationale Konflikte umgedeutet (vgl. Manow 2018). Dass dafür auch und gerade solche Wähler*innen empfänglich sind, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Position und Interessen eigentlich nach links tendieren müssten, birgt keine große Überraschung, da diese in kulturellen Fragen erfahrungsgemäß fast immer weiter rechts stehen als ihre Parteien.

3. Internationale der Nationalist*innen

Um einen Überblick über die Präsenz des Rechtspopulismus erlangen, bietet sich am ehesten ein Blick auf die Europawahlen und das Europäische Parlament an (vgl. Decker 2019). Konnten die Rechtspopulist*innen ihren gemeinsamen Sitzanteil dort bereits 2014 auf 22,6 % hochschrauben, gelang ihnen 2019 ein nochmaliger Zuwachs um drei Prozentpunkte auf jetzt 25,6 %. Der elektoralen stand und steht aber keine vergleichbare Stärke in politischer Hinsicht gegenüber, da es die nationalen Mitgliedsparteien bis heute nicht vermocht haben, eine gemeinsame schlagkräftige Fraktion zu bilden. Während sich der Großteil der eher gemäßigten Vertreter in der Fraktion der „Europäischen Konservativen und Reformer" (EKR) zusammengefunden hat, tummeln sich die radikaleren Parteien in der 2019 neu formierten Fraktion „Identität und Demokratie" (ID). Daneben gibt es zahlreiche Abgeordnete, die überhaupt keiner Gruppierung zugehören, also fraktionslos sind.

2021 erhielten die Überlegungen für einen Zusammenschluss neuen Auftrieb. Der Grund lag darin, dass mit Viktor Orbáns Fidesz einer der wichtigsten Vertreter des Rechtspopulismus aus Osteuropa die Fraktion der Europäischen Volkspartei (EVP) im März 2020 verlassen hatte und damit dem ansonsten unvermeidlichen ‚Rausschmiss' zuvorkam. Um die Chancen für ein Zusammengehen auszuloten, unternahm Orbán daraufhin Sondierungen mit Matteo Salvini von der italienischen Lega, dem polnischen Regierungschef Mateusz Morawiecki

von der PiS und Giorgia Meloni, deren neofaschistische Fratelli d'Italia anders als Salvinis Lega der EKR-Fraktion angehörten.

Anfang Juli 2021 veröffentlichten die führenden Vertreter der EKR- und der ID-Fraktion eine „Erklärung über die Zukunft Europas" (vgl. FPÖ 2021), die neben den gemeinsam geteilten Zielen auch die potenziellen Bruchlinien eines künftigen Bündnisses sichtbar macht. Letztere betreffen zum einen das Verhältnis zu Russland, dem die osteuropäischen Staaten aus naheliegenden Gründen deutlich kritischer gegenüberstehen als die rechtspopulistischen Vertreter des übrigen Europa. Zum anderen geht es um das Verhältnis zur Europäischen Union, die von den Unterzeichnern nicht grundlegend abgelehnt wird, sondern lediglich zurückgebaut werden soll. Parteien wie die AfD oder die niederländische Partij voor den Vrijheid (PVV) von Geert Wilders, die den Austritt ihrer Länder aus der EU fordern, durften sich deshalb auf Geheiß der Initiatoren an der Erklärung nicht beteiligen.

So wie die nationale Orientierung eine grundlegende Gemeinsamkeit der rechtspopulistischen Parteien bildet, stellt sie zugleich eine Quelle ihrer politischen und ideologischen Heterogenität dar. Die heutigen Rechtspopulist*innen sind nicht mehr in einem traditionellen Sinne nationalistisch, sondern grenzen sich vor allem vom nicht-christlichen Kulturraum der Muslim*innen ab, deren Zuwanderung sie entweder ganz ablehnen oder zurückdrängen möchten (vgl. Betz 2013). Anders stellt sich der Fall in Mittel- und Osteuropa dar. Mangels einer vergleichbaren Migrationsgeschichte schwenkten Parteien wie PiS und Fidesz erst im Zuge der Flüchtlingsbewegungen 2015 auf eine ähnliche Linie ein wie ihre westeuropäischen Schwesterparteien. Die Rechtspopulisten im Osten treten offener antisemitsch auf und richten ihren Argwohn eher gegen nationale Minderheiten (etwa Sinti*zze und Roma*nja). Gleichzeitig propagieren sie ein romantisiertes Ideal nationaler Vergangenheit, wobei sie sich oft explizit auf die faschistischen Bewegungen der Zwischenkriegszeit berufen (vgl. Pirro 2014). Gemein ist den Rechtspopulist*innen in Ost und West ein ‚souveränistisches' Verständnis klassischer Nationalstaatlichkeit, das einer weiteren Vertiefung der europäischen Integration entgegensteht (vgl. Ketelhut 2022). Welche Folgerungen daraus konkret abgeleitet und mit welcher Radikalität sie vertreten werden, unterscheidet sich je nach nationaler Betroffenheit und Interessenlage zwischen den Parteien gewaltig. Dasselbe gilt für die Positionen in der Sozial- und Wirtschaftspolitik, die in den einen Fällen eher marktliberal, in den anderen eher interventionistisch oder protektionistisch geprägt sind (vgl. Franzmann & Lewandowsky 2020, 28 f.).

Auch gesellschaftspolitisch bestehen in der Programmatik große Unterschiede. Während Parteien wie die AfD hier traditionalistisch-konservative Positionen vertreten, stehen andere wie die PVV Forderungen nach mehr Gleichstellung – sei es der Frau oder von sexuellen Minderheiten – durchaus aufgeschlossen gegenüber. Gerade diese Forderungen dienen ihnen dann gleichzeitig (oder sogar

vorrangig) dazu, die vermeintliche Rückständigkeit des Islams gegenüber der eigenen, westlich geprägten Kultur und Gesellschaft zu belegen (vgl. Decker 2022, 42 ff.).

4. Klimapolitik und Coronapandemie

Mit dem Klimawandel und der Coronapandemie sind den Rechtspopulist*innen seit 2018 zwei weitere ‚Großthemen' zugewachsen, bei denen sie im Meinungs- und Interessenspektrum den rechten Pol besetzen. Als gemeinsame Muster lassen sich dabei die Ablehnung evidenzbasierter Politik, der Vorwurf der Freiheits- und Demokratiebeschränkung durch eine einseitig kosmopolitisch ausgerichtete Elite und die Präferenz für nationalstaatliche Lösungen ausmachen, die auch auf anderen Politikfeldern die populistische Argumentationslogik bestimmen. Andererseits begegnet uns bei den Themen dieselbe programmatische Bandbreite, die sich zugleich in den unterschiedlichen Regierungsbilanzen populistischer Akteure widerspiegelt.

Während Parteien wie die AfD, die FPÖ oder die PVV die Existenz des Klimawandels generell anzweifeln und damit die diesbezüglich tief verwurzelte Skepsis ihrer Wählerschaft bedienen (vgl. Kulin, Johannson Sevä & Dunlap 2021), sind für andere, weniger ‚klimaskeptische' Mitglieder der Parteienfamilie Klimaschutzmaßnahmen größtenteils unnötig, da die Erderwärmung nur bedingt auf menschliche Einflüsse zurückzuführen sei – selbst wenn dies der Fall wäre, würden Schritte zur Reduzierung des Ausstoßes von Treibhausgasen in den hochindustrialisierten Ländern des Westens nichts bewirken, so lange die CO_2-Emissionen in den übrigen Weltregionen weiter anstiegen (vgl. Radtke & Schreurs 2019). Klimaschutz wird in diesem Kontext als elitäres Projekt einer erneuten Transformation der heimischen Wirtschaft hin zu einer Post-Wachstumsökonomie gesehen, das linksliberale Kräfte gegen den mehrheitlichen Volkswillen vorantrieben. Die Rechtspopulist*innen sehen darin nicht zuletzt eine soziale Frage, seien es doch vor allem die ‚kleinen Leute', die sich Fleischkonsum, Flugreisen und das Autofahren aufgrund der gestiegenen Kosten dann nicht mehr leisten könnten – im Unterschied zu den wohlhabenderen Angehörigen der Elite (vgl. Jacob, Schaller & Carius 2020).

Weil bei kaum einem anderen Thema die Notwendigkeit grenzüberschreitender, globaler Kooperation so sehr auf der Hand liegt wie beim Kampf gegen die Erderwärmung, kommt die nationalistische und protektionistische Gegenposition des Rechtspopulismus hier umso mehr zum Tragen. Der Erhalt heimischer Wirtschaftszweige und Arbeitsplätze in bestimmten Sektoren werde erschwert, wenn der Klimaschutz Vorrang habe und steigende Emissionen in Entwicklungsländern mit immer rigoroseren Maßnahmen in Europa und Nordamerika kompensiert werden müssten. Wo rechtspopulistische Parteien in Regierungen

vertreten sind oder sie anführen, wird diese Agenda meistens konsequent umgesetzt (vgl. Huber et al. 2021; Jahn 2021). So war es z. B. eines der zentralen Vorhaben der Regierung Trump, die Mitgliedschaft der USA im Pariser Klimaschutzabkommen zu beenden, das die amerikanischen Arbeiter*innen, Unternehmen und Steuerzahler*innen angeblich benachteilige (vgl. Bomberg 2021). Dies wurde von Trumps Nachfolger Joe Biden gleich zu Beginn seiner Amtszeit rückgängig gemacht.

In der Coronapandemie neigten viele rechtspopulistische Vertreter*innen zunächst dazu, die Regierungspolitik zu unterstützen oder wollten diese sogar noch forcieren, zumal die Maßnahmen zum Teil (etwa bei den Grenzschließungen) auf ihrer eigenen ideologischen Linie lagen (vgl. Wondreys & Mudde 2020, 88 ff.). Der Regierung aus der Opposition heraus ein Versagen zu attestieren, erwies sich als schwierig, konnte doch der unmittelbare Ursprung der Krise im Gegensatz zur Euro- oder Flüchtlingskrise nicht auf Verfehlungen der politischen Elite zurückgeführt werden. Im Einklang mit der übergroßen Bevölkerungsmehrheit erkannte man die Situation als Notlage an, die ein entschiedenes (national-) staatliches Eingreifen rechtfertigte (vgl. Bobba & Hubé 2021).

Nach der ersten Phase der Pandemie änderte sich dieses Bild und wurde es zugleich disparater. Während manche populistischen Vertreter*innen in der Befürwortung bestimmter Schutzmaßnahmen wie etwa der Maskenpflicht sogar die Speerspitze bildeten, etwa bei der Schweizerischen Volkspartei oder der PVV – auch in der AfD gab es zu Beginn solche Stimmen –, sattelte das Gros der Parteien bald auf einen Anti-Establishment-Diskurs um, der die Corona-Maßnahmen als unzulässige Freiheitsbeschränkungen vehement kritisierte und den Regierungen unterstellte, sie wollten diese Beschränkungen auf Dauer stellen und eine ‚Corona-Diktatur' errichten (vgl. Lewandowsky, Leonhardt & Blätte 2022). In den Vereinigten Staaten warf Donald Trump Medien und politischen Gegnern eine Instrumentalisierung der Pandemie vor, die einzig und allein das Ziel verfolge, dem republikanischen Präsidenten zu schaden (vgl. Roberts 2022). Die Kritik beiderseits des Atlantiks ging mit einer Verharmlosung des Virus einher, dessen Gefährlichkeit von den verantwortlichen Politiker*innen völlig übertrieben dargestellt werde, um die Grundrechtseingriffe zu rechtfertigen.

Analog zu den Klimaleugner*innen formierte sich in der Debatte um die Maßnahmen eine radikale Front von Corona-Leugner*innen, die die Existenz der Pandemie als solche in Abrede stellten. Diese fanden in vielen rechtspopulistischen Parteien beträchtlichen Rückhalt und prägten – selbst wenn sie dort nicht die Mehrheit stellten – deren öffentliches Auftreten (vgl. Eberl, Huber & Greussing 2021). Dasselbe gilt für die in ihren Reihen ebenfalls überproportional vertretenen Impfgegner*innen und -verweigerer*innen, die man bereits vor der Pandemie im rechtspopulistischen Lager antreffen konnte (vgl. Kennedy 2019). Deren Ablehnung einer – von den Regierenden aber nirgendwo konsequent

durchgesetzten – rechtlichen oder faktischen Impfpflicht fügte sich bestens in das Freiheitsthema.

Was die Verknüpfung der Pandemie mit den bekannten Anti-Themen des Populismus angeht, boten und bieten die Parteien ebenfalls ein uneinheitliches Bild. Anders als Trump in den USA, haben die europäischen Vertreter*innen nur selten auf den Ursprungsort des ‚Chinavirus' verwiesen. Auch auf eine stärkere Schuld der Migrant*innen an der ‚Einschleppung' und Verbreitung der Seuche konnte und wollte man nicht verweisen, hätte dies doch der generellen Linie widersprochen, die Notwendigkeit der Bekämpfungsmaßnahmen mit Blick auf die angezweifelte Schwere der Pandemie in Frage zu stellen.

Bessere Anknüpfungspunkte für den Diskurs boten die Themen ‚Grenzschließungen' / ‚Globalisierung' und ‚Europa' bzw. ‚Europäische Union', deren Ausbeutbarkeit dennoch an Grenzen stieß. So wurde die auch von den Rechtspopulist*innen intonierte Kritik an der schlecht gemanagten Impfstoffbeschaffung der EU von der gut verlaufenen Impfkampagne schon nach wenigen Monaten überholt, während die in der ersten Phase der Pandemie (im März/April 2020) verfügten Grenzschließungen allen vor Augen führten, wie sehr der zusammengewachsene Wirtschaftsraum auf funktionierende Lieferketten angewiesen war. Auch in der Kritik an dem von der EU aufgelegten 750 Milliarden Euro schweren Corona-Wiederaufbaufonds hielten sich die Rechtspopulist*innen zurück. Das galt vor allem für die süd- und osteuropäischen Vertreter*innen, deren Länder in dem Paket anteilsmäßig am stärksten bedacht wurden. In Italien hatte das z. B. zur Folge, dass die vorher dezidiert EU-kritische Lega auf die europafreundliche Linie der von ihr mit getragenen Regierung einschwenkte (vgl. Zanotti & Meléndez 2022).

5. Die Herausforderung durch die neuen Medien

Bei der Suche nach den Erfolgsbedingungen des Rechtspopulismus und den Gründen für den Anstieg von extremistisch und fremdenfeindlich motivierter Gewalt (bis hin zum Terrorismus) darf der Blick auf die veränderten Formen der sozialen Kommunikation und politischen Öffentlichkeit nicht fehlen. In den meisten Ländern stehen die Massenmedien heute unter großem kommerziellen Druck, der immer weniger Raum für eine nüchtern-abwägende Berichterstattung lässt. Das spielt den Populist*innen in die Hände. Umgekehrt sind seriöse Zeitungen und das frei empfangbare Fernsehen normalerweise ziemlich restriktiv, wenn es darum geht, Rassist*innen und anderen Extremist*innen Spaltenplatz oder Redezeit einzuräumen.

Allerdings sind in den letzten beiden Jahrzehnten über die Sozialen Medien neue politische Öffentlichkeiten herangewachsen. Hier gibt es meistens keine Redakteurfunktion und nur im geringen Umfang etablierte soziale Konventionen,

die zivilisierend auf die Kommunikation einwirken. Dies leistet der Verbreitung von Fake News und von Verschwörungstheorien Vorschub, die von jeher ein Bestandteil der rechtspopulistischen Agitation waren (vgl. Bergmann & Butter 2020), durch die neuen technischen Möglichkeiten jetzt aber einen viel größeren Resonanzboden vorfinden.

Die meisten rechtspopulistischen Parteien sind der parteipolitischen Konkurrenz in der Nutzung von Facebook und anderen Netzwerken weit voraus. Mit ihrer Hilfe schlagen sie gleich drei Fliegen mit einer Klappe: Erstens umgehen sie die ihnen nicht gerade wohlgesinnten traditionellen Medien, die sie dafür – zweitens – im Gegenzug umso leichter als Teil des verhassten Establishments brandmarken können (‚Lügenpresse'). Und drittens spannen sie dieselben Medien für ihre eigenen Zwecke mit ein, wenn diese über die Aktivitäten in den sozialen Netzwerken berichten. Als besonderer Virtuose dieses Über-Bande-Spiels hat sich US-Präsident Donald Trump hervorgetan (vgl. Gerbaudo 2018).

Auch für den gewaltenbereiten Extremismus spielen das Internet und die sozialen Netzwerke eine unterstützende Rolle (vgl. Jakobsen 2022). Zum einen eröffnen sie neue Möglichkeiten der Organisation und des konspirativen Zusammenschlusses. Zum anderen sind sie eine Brutstätte für Hasspropaganda und Verschwörungserzählungen, die anfällige Menschen dazu bringt, sich zu radikalisieren und von Gedanken bzw. Worten zur Tat zu schreiten. Dass die Regulierung der Internetkommunikation nur rudimentär gelingt, liegt vor allem an deren grenzüberschreitendem Charakter. Weil die großen, global agierenden Konzerne – Alphabet (Google), Amazon, Apple, Meta (Facebook) und Microsoft – allesamt von amerikanischem Boden aus operieren, können sie sich dem Zugriff der nationalen und europäischen Gesetzgeber auf weite Strecken entziehen. Regelwerke wie das in Deutschland seit 2017 gültige Netzwerkdurchsetzungsgesetz, die die Plattformbetreiber*innen auf die Einhaltung bestimmter Compliance-Regeln verpflichten, wirken vor diesem Hintergrund notgedrungen defizitär. Sie erinnern daran, dass ein verantwortungsvoller Gebrauch der neuen Kommunikationsformen nicht staatlich oktroyiert werden kann, sondern am Ende von der Gesellschaft und von jeder*jedem einzelnen ausgehen muss.

6. Gefährdung der Demokratie?

Vergleichende Studien legen den Befund nahe, dass von erfolgreichen populistischen Parteien eine Gefahr für die Demokratie ausgehen kann (vgl. Huber & Schimpf 2017; Vittori 2021). Welche Auswirkungen der Populismus genau hat, hängt davon ab, ob sich die Parteien in der Regierung oder in der Opposition befinden. Ist letzteres der Fall, ist ihre Wirkung beschränkt, aber dennoch spürbar. Die Parteien nehmen Einfluss auf den demokratischen Diskurs (vgl. Mudde 2019, 164 ff.) und sie erhalten mit dem Parlament eine Bühne für ihre Themen (vgl.

Louwerse & Otjes 2015). Gleichzeitig präsentieren sie sich als Tabubrecher*innen, indem sie behaupten, diejenigen Probleme zur Sprache zu bringen, die die etablierten Parteien ‚verschweigen'. Während linke Populist*innen sozialpolitische Fragen wie Wohlfahrtsstaat und Armut aufs Tapet bringen, konzentrieren sich Rechtspopulist*innen auf den Bereich Migration und Integration. Ihr politisches Gewicht lässt sich daran messen, ob und wieweit sie die Mainstream-Parteien zu Reaktionen zwingen.

Gelingt es den Populist*innen, die Regierungsmacht an sich zu ziehen, können die unmittelbaren Auswirkungen auf die Demokratie gravierend sein. Diese bestehen nicht darin, dass das demokratische Regime förmlich beseitigt wird; stattdessen haben es die populistischen Akteur*innen gerade auf dessen Schutzmechanismen und hier vor allem die Gewaltenteilung abgesehen. Was in Ungarn nach dem Wahlsieg der ehemals liberal und nachfolgend zunehmend nationalkonservativ ausgerichteten Fidesz schon seit 2010 im Gange ist – der Umbau des Landes zu einem quasi-demokratischen autoritären System (vgl. Leunig & Gómez 2022) –, findet unter der Verantwortung der PiS seit 2015 in Teilen auch in Polen statt (vgl. Pytlas 2022). Das Muster ist stets dasselbe: Um Regierungsinstitutionen und den Wahlprozess unter Kontrolle zu bringen, werden zunächst die Gerichte und hier vor allem das Verfassungsgericht in ihrer Macht beschränkt und/oder mit eigenen Gefolgsleuten der Regierung besetzt. Anschließend kann man dann ungehindert den gesellschaftlichen Pluralismus zurückdrängen und die öffentliche Meinungsbildung beschränken. Die EU hat solchen Bestrebungen bislang kaum etwas entgegensetzen können oder wollen. Im ungarischen Falle war sie durch die Mitgliedschaft von Fidesz in der EVP lange Zeit befangen, im polnischen Falle haben ihre Versuche, die Regierung über die Aktivierung des Rechtsstaatsmechanismus zum Nachgeben zu bewegen, nur wenig ausgerichtet.

Der europäische Vergleich zeigt, dass es in den Systemen mit Verhältniswahlrecht eine kritische Schwelle der Wählerunterstützung gibt, jenseits derer die Herausfordererparteien von der etablierten Konkurrenz nicht mehr ignoriert, das heißt von der Regierungsmacht auf Dauer ferngehalten werden können. Sie liegt bei etwa 20 bis 25 %. Diesen Wert haben viele der rechtspopulistischen Herausforderer inzwischen (oder zwischenzeitlich) erreicht, etwa die FPÖ oder in Italien die Lega, bzw. nunmehr die Fratelli d'Italia. Für die nationalpopulistischen Parteien in Osteuropa, die dort ein Teil des rechten Mainstreams sind, gilt das ohnehin. Auch die AfD erreicht im ostdeutschen Teil des Landes, der als postkommunistische Gesellschaft manche Parallelen zu Osteuropa aufweist, diese Größenordnung, während sich ihre Wähleranteile im Westen der alten Bundesrepublik eher unterhalb des europäischen Durchschnitts bewegen und sie dort im Frühjahr 2022 gar erstmals wieder aus einem Landtag ausschied.

7. Die Zukunft der Rechtspopulist*innen

Selbst kühne Optimist*innen gehen heute nicht mehr davon aus, dass es gelingen könnte, die Rechtspopulist*innen aus den politischen Systemen wieder zu verdrängen. Auch wenn zwischenzeitlich medial die Hoffnung geäußert wurde, die Coronapandemie könnte den Rechtspopulismus entzaubern, so hat auch er diese Phase überlebt und seine Vertreter*innen konnten 2022 gar, wie in Schweden oder Italien, historische Erfolge feiern. Sie sind und bleiben die sprichwörtlichen ungebetenen Gäste auf einer Feier, die sich daneben benehmen, unter Alkoholeinfluss herumpöbeln, aber auch manche unbequeme Wahrheit aussprechen und die man deshalb am liebsten rasch loswerden möchte. Die Kombination von nachfrage- und angebotsseitigen Faktoren sichert den rechtspopulistischen ‚Störenfrieden' zumindest mittelfristig gute Chancen. Was die Nachfrageseite angeht, dürften die Flüchtlingssituation, aber auch Themen wie der Klimawandel in Zukunft genügend politische Gelegenheiten für sie bereithalten, wie das Beispiel der AfD zeigt. Wohlstandssorgen durch steigende Inflationsraten scheinen, ähnlich wie die Flüchtlingskrise als externer Faktor bereits 2015, deren interne Krisen überdeckt zu haben und verhalfen der Partei in der zweiten Jahreshälfte 2022 zu steigenden Umfragewerten. Auf der Angebotsseite profitieren die Parteien wiederum vom neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit durch die sozialen Medien und von den Ressourcen, die ihnen das demokratische und parteienstaatliche System selbst zur Verfügung stellt. Die Rechtspopulist*innen bedienen sich dieser Mittel bereitwillig, obwohl sie ihrem eigenen Demokratieverständnis zum Teil zuwider laufen und sie nicht zögern würden, sie zu beschneiden, wenn sie die Macht dazu hätten. Wie die Fidesz- und PiS-Regierungen in Ungarn und Polen beweisen, sind solche Befürchtungen keineswegs aus der Luft gegriffen. Sie sollten auch nicht mit dem Hinweis abgetan werden, es handele sich um ein ausschließliches Problem der noch jungen osteuropäischen Demokratien.

Literatur

Bergmann, Eiríkur & Butter, Michael (2020): Conspiracy Theory and Populism. In: Butter, Michael & Knight, Peter (Hrsg.): Routledge Handbook of Conspiracy Theories. London/New York: Routledge, 330–343

Betz, Hans-Georg (2013): Mosques, Minarets, Burqas and Other Essential Threats: The Populist Right's Campaign against Islam in Western Europe. In: Wodak, Ruth; Khosravinik, Majid & Mral, Brigitte (Hrsg.): Right-Wing Populism in Europe. London: Bloomsbury Academic, 71–88

Bobba, Giuliano & Hubé, Nicolas (2021): Between Mitigation and Dramatization: The Effect of the COVID-19 Crisis on Populists' Discourses and Strategies. In: Bobba, Giuliano & Hubé, Nicolas (Hrsg.): Populism and the Politicization of the COVID-19 Crisis in Europe. Cham: Palgrave Macmillan, 131–144

Bomberg, Elizabeth (2021): The Environmental Legacy of Donald Trump. In: Policy Studies 42 (5–6), 628–645

Decker, Frank (2004): Der neue Rechtspopulismus. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich

Decker, Frank (2019): Europawahlen im Zeichen populistischer Herausforderungen. Die Entwicklung der Parteiensysteme in der Europäischen Union. In: Deutschland & Europa 36 (4), 28–33

Decker, Frank (2022): Was ist Rechtspopulismus? In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Baden-Baden: Nomos, 35–55

Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Philipp Adorf (Hrsg.) (2022): Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Populismus. Baden-Baden: Nomos

Eberl, Jakob-Moritz; Huber, Robert A. & Greussing, Esther (2021): From Populism to the „Plandemic": Why Populists Believe in COVID-19 Conspiracies. In: Journal of Elections, Public Opinion and Parties 31 (Sup 1), 272–284

Elchardus, Mark & Spruyt, Bram (2016): Populism, Persistent Republicanism and Declinism: An Empirical Analysis of Populism as a Thin Ideology. In: Government and Opposition 51 (1), 111–133

FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) (2021): Deklaration für die Zukunft Europas. URL: www.fpoe.at/artikel/deklaration-fuer-die-zukunft-europas/

Franzmann, Simon T. & Lewandowsky, Marcel (2020): Populismus? Populismen! Programmatische Heterogenität rechtspopulistischer Parteien in Westeuropa. URL: www.bapp-bonn.de/wp-content/uploads/BAPP_Publikation_Forschungsprojekt_Populismus_final.pdf [21.11.2022]

Gerbaudo, Paolo (2018): Social Media and Populism: An Elective Affinity? In: Media, Culture & Society 40 (5), 745–753

Heinisch, Reinhard & Mazzoleni, Oscar (2016): Comparing Populist Organizations. In: Heinisch, Reinhard & Mazzoleni, Oscar (Hrsg.): Understanding Populist Party Organisation. The Radical Right in Western Europe, London: Palgrave Macmillan, 221–246

Huber, Robert A.; Maltby, Tomas; Szulecki, Kacper & Ćetković, Stefan (2021): Is Populism a Challenge to European Energy and Climate Policy? Empirical Evidence across Varieties of Populism. In: Journal of European Public Policy 28 (7), 998–1017

Huber, Robert A. & Schimpf, Christian (2017): On the Distinct Effects of Left-Wing and Right-Wing Populism on Democratic Quality. In: Politics and Governance 5 (4), 146–165

Jacob, Klaus; Schaller, Stella & Carius, Alexander (2020): Populismus und Klimapolitik in Europa. In: Kaeding, Michael; Müller, Manuel & Schmälter Julia (Hrsg.): Die Europawahl 2019: Ringen um die Zukunft Europas. Wiesbaden: Springer VS, 301–311

Jahn, Detlef (2021): Quick and Dirty: How Populist Parties in Government Affect Greenhouse Gas Emissions in EU Member States. In: Journal of European Public Policy 28 (7), 980–997

Jakobsen, Kjetil A. (2022): Der Terrorist als Google-Professor. Norwegische Erfahrungen mit Medienwandel und Rechtsextremismus. In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Baden-Baden: Nomos, 465–488

Kennedy, Jonathan (2019): Populist Politics and Vaccine Hesitancy in Western Europe: An Analysis of National-level Data. In: European Journal of Public Health 29 (3), 512–516

Ketelhut, Jörn (2022): Euroskeptizismus: Eine Begleiterscheinung des Populismus? In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Baden-Baden: Nomos, 71–84

Kulin, Joakim; Johansson Sevä, Ingemar & Dunlap, Riley E. (2021): Nationalist ideology, Rightwing Populism, and Public Views about Climate Change in Europe. In: Environmental Politics 30 (7), 1111–1134

Leunig, Sven & Gómez, Gabriel (2022): „Populistische Autokratie" per Verfassungsreform? Fidesz und die Änderungen des ungarischen Grundgesetzes von 2011/12. In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Baden-Baden: Nomos, 229–243

Lewandowsky, Marcel; Leonhardt, Christoph & Blätte, Andreas (2023): Germany: The Alternative for Germany in the COVID-19 Pandemic. In: Ringe, Nils & Rennó, Lucio (Hrsg.): Populists and the Pandemic: How Populists around the World Responded to COVID-19. London: Routledge, 237–249.

Louwerse, Tom & Otjes, Simon (2015): Populists in Parliament: Comparing Left-Wing and Right-Wing Populism in the Netherlands. In: Political Studies 63 (1), 60–79

Manow, Philip (2018): Die politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp

Mudde, Cas (2004): The Populist Zeitgeist. In: Government and Opposition 39 (4), 541–563

Mudde, Cas (2017): Populism: An Ideational Approach. In: Kaltwasser, Cristóbal Rovira; Taggart, Paul; Espejo, Paulina Ochoa & Ostiguy, Pierre (Hrsg.): The Oxford Handbook of Populism. Oxford: Oxford University Press, 27–47

Mudde, Cas (2019): The Far Right Today. Cambridge: Wiley

Norris, Pippa & Inglehart, Ronald (2019): Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism. Cambridge: Cambridge University Press

Pirro, Andrea L. P. (2014): Populist Radical Right Parties in Central and Eastern Europe: The Different Context and Issues of the Prophets of the Patria. In: Government and Opposition 49 (4), 600–629

Pytlas, Bartek (2022): Vom Mainstream an die Macht: Die Partei Recht und Gerechtigkeit in Polen. In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Baden-Baden: Nomos, 245–258

Radtke, Jörg & Schreurs, Miranda A. (2019): Klimaskeptizismus und populistische Bewegungen in Europa und den USA. In: Radtke, Jörg; Canzler, Weert; Schreurs, Miranda A.; Wurster, Stefan (Hrsg.): Energiewende in Zeiten des Populismus. Wiesbaden: Springer VS, 145–179

Roberts, Kenneth M. (2022): Performing Crisis? Trump, Populism and the GOP in the Age of COVID-19. In: Government and Opposition (First View), 1–19

Stockemer, Daniel (Hrsg.) (2019): Populism Around the World. A Comparative Perspective. Cham: Springer Nature Switzerland

Vittori, Davide (2021): Threat or Corrective? Assessing the Impact of Populist Parties in Government on the Qualities of Democracy: A 19-Country Comparison. In: Government and Opposition. Online First. DOI: doi.org/10.1017/gov.2021.21

Wondreys, Jakub & Mudde, Cas (2020): Victims of the Pandemic? European Far-Right Parties and COVID-19. In: Nationalities Papers 50 (1), 86–103

Zanotti, Lisa & Meléndez, Carlos (2023): Italy: The Diverging Strategies of the Populist Radical Right During the Pandemic. In: Ringe, Nils & Rennó, Lucio (Hrsg.): Populists and the Pandemic: How Populists around the World Responded to COVID-19. London: Routledge, 92–104

Rechtspopulismus in der Gesellschaft als Herausforderung für die Schule

Christopher Hempel & Johannes Kiess

Abstract: In diesem Beitrag gehen wir von einem Verständnis des Rechtspopulismus als gesellschaftlichem Phänomen aus, dessen Auftreten nicht auf bestimmte Parteien oder ‚Bewegungen' beschränkt ist, sondern weit in die ‚Mitte' der Gesellschaft und nicht zuletzt in die Schulen hineinreicht. Er zeichnet sich durch Versatzstücke nationalistischen und autoritären Denkens sowie den Rekurs auf einen vermeintlich homogenen Volkswillen aus, der sich in Abgrenzung zu inneren und äußeren Feinden konstituiert. Nach einer entsprechenden begrifflich-theoretischen Klärung diskutieren wir im Beitrag anhand empirischer Beispiele drei Problemstellungen, von denen Schule in ihrer Weiterentwicklung in Richtung einer inklusiven Schule durch das Phänomen Rechtspopulismus herausgefordert ist: erstens, indem sie selbst noch durch autoritäre Logiken geprägt ist; zweitens, indem rechtspopulistische Akteure Druck auf Curricula und Lehrpersonen ausüben; drittens, indem rechtspopulistische Argumentationen im Unterricht geäußert und vertreten werden. Schule muss sich vor diesem Hintergrund sowohl verändern als auch verteidigen, um der Herausforderung Rechtspopulismus zu begegnen.

Stichwörter: Rechtspopulismus, Autoritarismus, Inklusion, Demokratieerziehung, Kontroversität

1. Einleitung

> „Immer mehr und immer unterschiedlichere Menschen sitzen mit am Tisch und wollen ein Stück vom Kuchen. Wie kommt man eigentlich auf die Idee, dass es ausgerechnet jetzt harmonisch werden soll?“

Mit dieser eingängigen Metapher der wachsenden sowie zunehmend diverseren Tischrunde weist der Soziologe Aladin El-Mafaalani (2019, 42) auf die Kontroversen und Konflikte hin, die – jenseits von „Multikulti-Romantik oder Monokulti-Nostalgie“ (ebd.) – mit gesellschaftlicher Inklusion einhergehen. Wenn bislang marginalisierte oder diskriminierte Gruppen (erfolgreich) Teilhabe einfordern, Interessen artikulieren und Ansprüche erheben, stellen sich Fragen des Zusammenlebens neu und werden bislang etablierte Routinen und Gewohnheiten herausgefordert. Das führt auch zu Abwehrreaktionen, die – populistisch aufgeladen – eine offenere, plurale Gesellschaft ablehnen und damit nicht zuletzt Demokratie(n) untergraben (vgl. Mounk 2018). Insofern verweisen die gesellschaftliche und bildungspolitische Programmatik der Inklusion und die

unter dem Begriff des Rechtspopulismus summierten Phänomene jeweils auf *gegenläufige* Strategien und Logiken, die zugleich (in gegenseitiger Ablehnung) aufeinander bezogen bleiben: Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, Sensibilisierung für Diskriminierungen und der Einsatz für größere Teilhabemöglichkeiten auf der einen, Versuche der Homogenisierung und (mit Wertungen verbundene) Kategorisierungen sowie die Ignoranz gegenüber bestehenden Privilegien bzw. deren Verteidigung auf der anderen Seite (vgl. hierzu Dannenbeck & Hinz in diesem Band).

Dieser ‚Kulturkampf' zwischen einer Öffnung und Schließung von Lebensformen (vgl. Reckwitz 2016) wird auch *um* und *in* Schule ausgetragen, sie ist mithin Gegenstand und Ort dieser verschärften gesellschaftlichen Konflikte. Wenngleich beide (gegenläufige) Tendenzen die bestehende Grammatik der Schule auf ihre Weise herausfordern (zur Inklusion vgl. Kruschel 2021, zum Rechtspopulismus Behrens, Besand & Breuer 2021), ist das grundsätzliche Ziel einer verstärkten Inklusion sowohl in der akademischen Schulpädagogik als auch in der schulischen Praxis (überwiegend) anerkannt und muss dort ‚nur' gegen die (trotzdem) bestehenden Beharrungskräfte und auch Widerstände durchgesetzt werden (vgl. Terhart 2013). Rechtspopulistische Tendenzen hingegen erschweren diese Bemühungen zusätzlich, verunsichern Lehrer*innen und belasten potenziell diejenigen Schüler*innen, die als Angehörige einer (benachteiligten) Minderheit von einer inklusiven Programmatik adressiert werden.

In diesem einführenden Beitrag skizzieren wir zunächst wesentliche Merkmale des Rechtspopulismus als gesellschaftlichem Phänomen, das sich nicht auf ‚Randgruppen' oder einzelne Parteien und Bewegungen beschränken lässt – auch, weil es von den multiplen gegenwärtigen Krisen profitiert. Anschließend stellen wir anhand ausgewählter Aspekte dar, wie dieses Phänomen die Schule und den Unterricht, und besonders deren inklusive (Weiter-)Entwicklung, herausfordert.

2. Rechtspopulismus als gesellschaftliches Phänomen

Vielfältige gesellschaftliche Krisentopoi – von der Finanz- und Wirtschaftskrise, der Euro-Krise über die sogenannte Flüchtlingskrise bis hin zur COVID-19-Pandemie und dem russischen Angriffskrieg in der Ukraine – bieten populistischen Parteien weltweit narrative Munition. Eine Krise macht noch keinen neuen Populismus. Aber Populist*innen brauchen Krisen und (re)produzieren sie in dramatisierender Weise in ihren politischen Deutungsangeboten (vgl. Moffitt 2014). Der Faschismus im Besonderen braucht das Untergangsnarrativ zur Legitimation seiner gewaltvollen Ideologie und Herrschaftsansprüche; nur ein den ‚wahren' Volkswillen erkennender Führer kann demnach das Volk vor dem sicheren Untergang bewahren. Dabei wird der Volkswille populistisch allerdings nicht als Summe diverser Einzelwillen, sondern als homogener Gemeinwille

(volonté générale) im Sinne Rousseaus gedacht. Für den Populismus ist die Krise dann Gelegenheit, zwischen Gut und Böse, dem ‚wahren Volk' und seinen internen und externen Gegner*innen strikt zu trennen. Krisen sind insofern ‚windows of opportunity' für autoritäre, populistische ‚politische Unternehmer*innen'. Populistische Akteure treffen noch dazu – Krise hin oder her – auf ein breit in der Bevölkerung verankertes Ressentiment, das nur mobilisiert werden muss.

Bereits 1986 bezeichnete Helmut Dubiel (1986, 7) Populismus als „ein neues Reizwort in der Kulturkritik und publizistischen Zeitdiagnostik." Eine noch immer stark wachsende und inzwischen kaum mehr überschaubare Literatur hat sich mit dem Begriff auseinandergesetzt, wobei sich doch einige Ansätze, Autor*innen und Begriffsmerkmale in der Debatte immer wieder finden. Vermutlich am meisten zitiert wird der Politikwissenschaftler Cas Mudde (2004), der Populismus auch an anderer Stelle definiert als (Mudde & Kaltwasser 2017, 6)

> „thin-centered ideology that considers society to be ultimately separated into two homogenous and antagonistic camps, ‚the pure people' versus ‚the corrupt elite,' and which argues that politics should be an expression of the volonté générale (general will) of the people."

Jan-Werner Müller (2017, 42) fasst Populismus als

> „ganz bestimmte Politikvorstellung, laut der einem moralisch reinen, homogenen Volk stets unmoralische, korrupte und parasitäre Eliten gegenüberstehen – wobei diese Art von Eliten eigentlich gar nicht wirklich zum Volk gehören."

Dabei ist der Populismus „nicht nur antielitär, er ist auch antipluralistisch", er formuliert also stets einen „moralische[n] Alleinvertretungsanspruch, welcher Populisten und deren Verhältnis zur Demokratie so problematisch macht" (ebd., 44). Das mythologisch überhöhte, als homogen gedachte Volk wird populistisch als „heartland" (Taggart 2000) konzipiert, als emotionaler Rückzugsort. Demokratietheoretisch steht diesem Anspruch die Auffassung entgegen, dass „das Volk […] nur im Plural auf[tritt]" (Habermas 1992, 607).

Über die genannten Charakteristika hinaus betonen die meisten Theoretiker*innen, dass der Populismus keine weitere inhaltliche Bestimmung hat, es sich also nur um eine „dünne Ideologie" (Mudde, s. o.) handelt, die sich selbst aber bereits gegen die liberale Demokratie wendet. Auch Ernesto Laclau (2005, 33) argumentiert, dass

> „a movement is not populist because in its politics or ideology it presents actual contents identifiable as populistic, but because it shows a particular logic of articulation of those contents – whatever those contents are."

Im Unterschied zu den anderen oben erwähnten Autoren argumentieren Laclau und auch Chantal Mouffe für einen affirmativen Zugang und fordern, dass (progressive) Politik den leeren Signifikanten ‚Volk' füllen und als politisches Subjekt in Stellung bringen müsse (für eine gut argumentierte Kritik vgl. Torre 2019). Pippa Norris (2019, 982), weit von einer Affirmation populistischer Anrufungen des Volkes entfernt, argumentiert, dass neben der klassischen Konfliktlinie Links-Rechts (auf der sozioökonomischen Dimension) und der autoritär-libertären Dimension nun eine neue Konfliktlinie zwischen Populist*innen und Pluralist*innen zu beobachten sei. Deshalb sei das Phänomen aber zunächst nicht als spezifischer Parteientyp zu klassifizieren, sondern es handele sich um einen „pervasive discourse or style" (ebd., 1005).

In der Öffentlichkeit, aber auch in Teilen der einschlägigen (deutschsprachigen) Literatur wird der Begriff Rechtspopulismus vor allem für Gruppen, Parteien und Strömungen in ganz Europa verwendet, die sich vor allem seit den 1980er Jahren mit populistischen, also Unzufriedenheit und Ängste schürenden und Volksnähe suggerierenden Parolen Zustimmung zu sichern versuchen (vgl. Decker, Adorf & Lewandowsky in diesem Band). Europaskepsis, Islamfeindlichkeit, Polemisieren gegen ‚die da oben' und autoritäre Bestrebungen sind demnach Rechtspopulist*innen verbindende Ideologieversatzstücke (vgl. Decker & Lewandowsky 2017). Im Gegensatz zu ‚klassischen' rechtsextremen Gruppierungen wie der NPD verzichten rechtspopulistische Parteien in den meisten Fällen auf positive Bezüge zum Nationalsozialismus oder auch offen antisemitische Äußerungen, weil in den meisten westeuropäischen Ländern insbesondere klassisch antisemitische Äußerungen sozial stark sanktioniert werden (vgl. Beyer & Krumpal 2010). Zwar befindet sich der Antisemitismus in einer Kommunikationslatenz (vgl. Bergmann & Erb 1986). Dennoch sind sogenannte „Dogwhistles", also vom adressierten Ressentiment-affirmierenden Publikum wohl verstandene Anspielungen, dennoch häufig beobachtbar. Ein Beispiel hierfür ist die Rede des damaligen AfD-Parteivorsitzenden Alexander Gauland auf dem Bundeskongress der Nachwuchsorganisation ‚Junge Alternative', in der er die Zeit des Nationalsozialismus als „Vogelschiss" in der deutschen Geschichte bezeichnete. Damit bediente er die weit verbreitete Schlussstrich-Forderung und verharmloste Krieg und Shoa, provozierte Empörung bei politischen Gegner*innen – und erreichte beides, ohne direkt Sympathien für den Nationalsozialismus formulieren zu müssen.

Bei allen Unterschieden zwischen einzelnen Parteien – von den US-Republikanern unter Trump, über Marine Le Pens Rassemblement National bis zur Alternative für Deutschland – lassen sich in der rechtspopulistischen Programmatik eindeutig Gemeinsamkeiten festhalten. Sie fußt auf Ungleichwertigkeitsvorstellungen, Dichotomisierungen zwischen ‚Wir' und ‚die Anderen' sowie einem zweifelhaften, nationalistischen und volkstümelnden Demokratiebegriff. Zudem bedienen sich Rechtspopulist*innen ideologischer Versatzstücke, die auch als

Kennzeichen des Rechtsextremismus genannt werden, darunter Ausländerfeindlichkeit (wobei eine imaginierte Gruppe von ‚Ausländern' konstruiert und abgewertet wird), Antifeminismus (vom klassischen Sexismus über die Verschärfung von Abtreibungsregularien bis zur Mobilisierung gegen eine angebliche ‚Gender-Ideologie'), Antisemitismus (häufig als Schuldabwehrantisemitismus oder Projektion auf den Staat Israel, vgl. Kiess et al. 2020), Ablehnung der europäischen Integration bei gleichzeitiger chauvinistischer Überhöhung der eigenen Nation usw. Insgesamt lassen sich die Themen der Rechten als Mobilisierung entlang antimoderner Motive beschreiben. Diese Themen sind altbekannt, sie erhalten aber immer wieder eine neue Aufmachung.

Genauso bekannt ist, dass wesentliche Teile der Gesellschaft diesen antidemokratischen Positionen mindestens offen gegenüberstehen. Die Leipziger Autoritarismus-Studien (vgl. Decker & Brähler 2020) beschreiben seit 2002 kontinuierlich das Vorhandensein autoritärer Dispositionen, von Verschwörungsmentalität und antidemokratischen Einstellungen. Der Aussage, Deutschland brauche „eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert", stimmten 2020 über 17 % der Befragten „überwiegend" oder „voll und ganz" zu. Der Wunsch nach nur einer Partei mit Alleinvertretungsanspruch wird im Osten von 29 %, im Westen von 14 % explizit geteilt (für diese Werte: Decker et al. 2020a, 38). Antisemitischen Aussagen wie „Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß" stimmt jede*r Zehnte in Deutschland mindestens „überwiegend" zu (ebd.), wobei die Zustimmung zu Aussagen, die den Schuldabwehrantisemitismus messen, deutlich höher ist. So stimmten 2020 über 40 % der Aussage „Reparationsforderungen an Deutschland nutzen oft gar nicht den Opfern, sondern einer Holocaust-Industrie von findigen Anwälten" zu, und 56 % der Aussage „Wir sollten uns lieber gegenwärtigen Problemen widmen als Ereignissen, die mehr als 70 Jahre vergangen sind." 30 % setzen mit der Aussage „Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg" explizit die Verbrechen Deutschlands mit der Politik des einzigen jüdischen Staates gleich und entledigen sich so der unangenehmen Beschäftigung mit der Schuld auch eigener Familienangehöriger (zur Verbreitung des Antisemitismus vgl. Kiess et al. 2020). Knapp ein Drittel der Befragten stimmte der Aussage „Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen" explizit zu („überwiegend" bzw. „voll und ganz"), noch einmal so viele stimmten ihr zumindest „teils/teils" zu. In Ostdeutschland wird diese Aussage nur von einem Viertel der Befragten „überwiegend" oder „voll und ganz" abgelehnt (zur Ausländerfeindlichkeit vgl. Decker et al. 2020a, 43). Diese Einblicke zeigen, dass extrem rechte Positionen Zuspruch in weiten Teilen der Bevölkerung finden. Während insgesamt im Zeitraum 2002 bis 2020 nicht von einer Zunahme dieser Einstellungen gesprochen werden kann (ebd., 49), ist bei einer antidemokratisch eingestellten Minderheit in der Krise das Manifest-Werden der „latenten Aufstandsbereitschaft gegen die Modernität" (Stern 2018, 14) festzustellen. Dies erklärt auch den Erfolg

extrem rechter Bewegungen (Pegida) und Parteien (AfD): Nicht die Verbreitung bestimmter Einstellungen hat zugenommen, wohl aber haben vorhandene politische Positionen ein politisches Subjekt gefunden.

Zusammengefasst bringt der Begriff Rechtspopulismus zwei Merkmalsbündel zusammen (Spier 2010, 25): zum einen die Merkmale des Populismus, also die Anrufung des Volkes, bei gleichzeitiger manichäischer[1] Abgrenzung und Abwertung innerer (‚die Eliten') und äußerer Feinde (z. B. Geflüchtete) und die Verabsolutierung eines homogenen Volkswillens, zum anderen vor allem die für den Rechtsextremismus charakteristischen „drei Ideologeme Nationalismus, Xenophobie und Autoritarismus, die den Politikstil inhaltlich qualifizieren" (ebd.). Rechtspopulismus ist somit als Unterbegriff von Rechtsextremismus zu verstehen und bezieht sich vor allem auf die Strategie bestimmter Gruppen, einen größeren Personenkreis als Wähler*innen zu mobilisieren. Rechtspopulistische Parteien mögen in den 1980er Jahren ein neues Phänomen gewesen sein – so spricht Goodwin (2019) von einer gegenwärtigen vierten Welle –, ihre Strategien sind aber nicht zufällig mit historischen Formen des Rechtsextremismus verwandt, wie auch ihre inhaltliche Ausrichtung nicht weniger gefährlich ist. Als politische Strategie ist Rechtspopulismus auch nicht auf ‚neue' Parteien beschränkt. Auch sogenannte ‚etablierte' Parteien der ‚Mitte' versuchen mit tendenziösen Aussagen auf Stimmenfang zu gehen. Oft mag dies aus strategischem Kalkül geschehen, um Rechtspopulist*innen die Themen streitig zu machen, so zum Beispiel durch die Asylrechtsreform 1993, durch die Kritik an angeblich ‚integrationsunwilligen' Zuwanderer*innen oder in den diskursiven Zugeständnissen an Pegida oder Corona-Leugner*innen. Das ändert aber nichts daran, dass dieselben antidemokratischen Ressentiments in der Bevölkerung adressiert und tendenziell auch legitimiert oder gar verstärkt werden.

3. Rechtspopulismus als Herausforderung für die Schule

Es liegt bereits eine Vielzahl an Veröffentlichungen vor, die sich mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Herausforderung des Rechtspopulismus für die Schule und ihre Akteur*innen auseinandersetzen (vgl. exemplarisch Behrens, Besand & Breuer 2021; Pohl & Höffer-Mehlmer 2022). Wenn wir dies hier schlaglichtartig vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses tun, dann haben wir den Anspruch an *Teilhabemöglichkeiten für alle* und den *Abbau von Benachteiligung und Diskriminierung* im Blick (vgl. Jugel, Hölzel & Besand 2020, 30 f.). Es geht dann um Fragen, wie

1 Der Begriff manichäisch beschreibt ein stark vereinfachendes, in Gut und Böse unterteilendes Weltbild.

- in der Schule weit verbreitete Logiken diesem Anspruch, der eng mit einer Demokratisierung von Schule verbunden ist, selbst im Weg stehen, wie
- rechtspopulistische Akteure versuchen, entsprechende Themen in der Schule und hierauf bezogene Kontroversen zu verhindern sowie Druck auf Lehrer*innen auszuüben und wie
- rechtspopulistische Argumentationen in unterrichtlichen Aushandlungen auftauchen und dort Exklusion und Abwertung erzeugen.

Diese drei Fragen werden im Folgenden (an)diskutiert.

3.1 Autoritäre Logiken (in) der Schule

In einem früheren Aufsatz (Jahr & Hempel 2016, 184) haben wir „Homogenisierungstendenzen" im (nach wie vor dominierenden) lehrkraftzentrierten Unterricht an einem empirisch beobachteten Fallbeispiel illustriert, bei dem eine Schülerin die vom Lehrer ausgeteilte ‚Musterlösung' *über* ihre eigene Erarbeitung klebt. Erstellt werden sollte ein Schaubild zur Rolle der Medien:

Lehrer:	Paula, hast du jetzt deine- hast du die neue Übersicht über deine geklebt?
Paula:	Ja.
Lehrer:	Fandest du deine so schlecht?
Paula:	Nein, aber brauch ich ja jetzt nicht mehr irgendwie. Also-
Lehrer:	Naja, seine eigenen Gedanken kann man schon behalten.
Max:	Das is' das müssen wir nämlich lernen, unsere eigene Meinung zu bilden, ja. Mit dieser mit dieser Skizze haben wir es geschafft und jetzt überkleben sie es einfach mit der konventionellen Meinung, die sie austeilen. Das ist zu verhindern eigentlich, wenn wir was über Medien lernen wollen.
Lehrer:	Max, heb dir solche Worte bitte für 14.30 Uhr für die Abschlussrunde auf ok? Das wär schön.

Paulas unhinterfragte Anerkennung der schulischen Wissensordnung, die dem – in dieser Situation selbst irritiertem – Lehrer (und seiner Lösung) *ausschließliche* Autorität zuschreibt, wird von Mitschüler Max sogleich provokant expliziert und kritisiert, indem er den Anspruch einer individuellen Meinungs- und Urteilsbildung als scheinheilig kennzeichnet. Die Gelegenheit zu einer Meta-Diskussion verstreicht, weil der Lehrer Max vertröstet. Hängen bleiben könnte der Eindruck bei den Schüler*innen, dass man „eigene Gedanken" zwar haben und auch „behalten" darf, sie aber in und für die Schule keine ernsthafte Rolle spielen.

Interessant ist dieses Beispiel, weil hier sichtbar und thematisch wird, was für gewöhnlich implizit bleibt: dass die Schule und der schulische Unterricht meist *selbst* (noch) in einer Weise strukturiert sind, die den Ansprüchen an Inklusion im oben gemeinten Sinne kaum gerecht werden (können) und sie bisweilen aktiv

unterlaufen: *Programmatisch* sind zwar die Befähigung zur Selbstbestimmung und demokratischen Teilhabe sowie Toleranz und Offenheit im Umgang mit Vielfalt zentrale Bildungs- und Erziehungsziele, die u. a. durch selbsttätiges und -verantwortliches Lernen in einer von gegenseitigem Respekt geprägten Lernkultur realisiert werden sollen. Diese breit geteilten Richtlinien, die sich so oder so ähnlich in den Schulgesetzen und Lehrplänen der Bundesländer wiederfinden, entsprechen aber kaum der tatsächlichen schulischen Praxis – wie der skizzierte Fall exemplarisch demonstriert. Dort finden wir stattdessen häufiger eine institutionalisierte Logik, die an Selektion und ‚Leistung', Homogenität und Fremdbestimmung ausgerichtet ist. Das ist für unseren Beitrag insofern relevant, als dass diese strukturell bedingten, *autoritären* Formen der Gestaltung von Schule und Unterricht, die die Alltagserfahrungen der Schüler*innen bestimmen, „erwartbar Einstellungsmuster hervorbringen, die als antidemokratisch und antiliberal qualifiziert werden können" (Drerup 2021, 81 f.) – und so dem Rechtspopulismus Vorschub leisten.

Im Einzelnen ist für das Schulsystem als Ganzes bezeichnend, dass es nicht gelingt, bestehende Bildungsungleichheiten, die besonders in Deutschland stark von der sozialen Herkunft abhängen und hierüber auch Schüler*innen mit ‚Migrationshintergrund' benachteiligen (vgl. Maaz & Dumont 2019), auszugleichen. Darüber hinaus gibt es empirische Hinweise, dass das Schulsystem durch Mechanismen ‚institutioneller Diskriminierung' (Gomolla & Radtke 2009) selbst zur Reproduktion dieser Benachteiligungen beiträgt. In der zitierten Studie wird gezeigt, wie – in diesem Falle – Grundschulen Homogenität voraussetzen und im Zweifel mittels selektierender Entscheidungen auf der Basis normalisierter Mitgliedschaftskriterien selbst produzieren. Mit dieser *Logik der Selektion* auf der Ebene des Schulsystems und der Organisation der Einzelschule korrespondiert eine (hierarchisierende) Differenzierungs- und Adressierungspraxis im Unterricht, die sich an *generalisierten* Leistungs- und Fähigkeitserwartungen orientiert. Studien zeigen, dass dadurch selbst in ‚inklusiven' Klassen diejenigen Schüler*innen handlungspraktisch ‚exkludiert' werden, die diesen Erwartungen nicht genügen – obwohl sie formal Mitglied der Schulklasse bleiben (vgl. Sturm, Wagener & Wagner-Willi 2020). Sie werden anders behandelt als die damit als ‚normal' bzw. ‚fähig' adressierten Schüler*innen. Indem ihnen z. B. Extrapausen gegönnt werden, werden sie als (lern-)behinderte Schüler*innen hervorgebracht bzw. ihre ggf. bereits bestehende Besonderung weiter verstetigt (vgl. Merl 2019). Damit wird die tatsächliche vorhandene Heterogenität der Lernvoraussetzungen auch auf der Ebene des Unterrichts ‚homogenisiert', was auf die Widersprüchlichkeit inklusiver Unterrichtung in selektiven Schulsystemen verweist (vgl. Sturm, Wagener & Wagner-Willi 2020, 592).

Die gegebene *Leistungsorientierung* scheint sich dabei auf klar definierte, *geschlossene* Ergebnisse zu beziehen, deren (Re)Produktion „offenere Formen des Anschließens an individuelle bzw. kollektive Verstehensprozesse" (ebd., 584)

vernachlässigt. Ein weiterer Aspekt ist insofern die begrenzte Möglichkeit schulischer und unterrichtlicher Partizipation, mithin die strukturellen Schwierigkeiten, *eigene* Positionen und Deutungen zu entwickeln und in der gemeinsamen Auseinandersetzung um eine Sache einbringen zu können: Unterrichtliche Interaktionen werden mehrheitlich immer noch eng durch Lehrer*innen gesteuert, die Schüler*innenbeiträge vereinnahmen und mögliche Perspektiven vereindeutigen (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019, 19). Die Schüler*innen werden durch die verbreiteten Kommunikationsstrukturen „dahingehend sozialisiert, eher defensiv zu lernen und passiv zu (re-)agieren". Es dominiert eine *Logik der Wissensvermittlung*, die zwischen fachlich korrekt/inkorrekt mit Deutungshoheit der Lehrperson operiert (vgl. exemplarisch Hallitzky et al. 2016). Das bevorzugt zugleich fachlich-objektivierte gegenüber subjektiv-lebensweltlichen Perspektiven – und kann damit als schulische *Fremdbestimmung* wahrgenommen werden. Kontroverse, offene Aushandlungen haben – entgegen programmatischen Ansprüchen! – vor diesem Hintergrund Seltenheitswert. Strehle, Rohlfs & Harring (2021, 12) fassen aus demokratiepädagogischer Perspektive zusammen: „Mitbestimmung […] zählt nicht zu den primären Zielen, Eigenschaften und Errungenschaften der Institution Schule. Im Gegenteil: Demokratie und Schule scheinen […] vielfach noch immer unvereinbar."

Lehrer*innen unterrichten also auf der Basis einer tradierten schulischen Ordnung, die von *autoritären* Strukturen und Logiken geprägt und noch weit entfernt von einer wirklich *inklusiven* Schulstruktur und -kultur ist. Diese beeinflussen im Sinne eines ‚geheimen Lehrplans' die schulische Sozialisation der Schüler*innen und tragen potenziell dazu bei, autoritäre Einstellungen und die damit verbundene „Bereitschaft zum Vorurteil und Ressentiment" auszubilden (Decker et al. 2020b, 180). Wir verstehen dies als wichtigen Hinweis darauf, dass Schule (wie nachfolgend beschrieben) nicht nur antidemokratische, rechtspopulistische Angriffe abwehren, sondern sich auch *selbst* (weiter) demokratisieren muss.

3.2 Druck auf Curricula und Lehrer*innen

„We won't allow Florida tax dollars to be spent teaching kids to hate our country or to hate each other." Unter anderem mit diesen Worten begründete der republikanische Gouverneur Floridas, Ron DeSantis, das umstrittene, „Stop WOKE Act" genannte Gesetz, das Schulen (und Unternehmen) diskriminierungskritische Lehrinhalte verbietet (vgl. Reilly 2022). Das betrifft v. a. Fragen von Race und Gender, etwa die in den USA besonders unter Beschuss stehende ‚Critical Race Theory' (vgl. Morgan 2022). Das Gesetz zielt darauf, die Auseinandersetzung mit Bevor- und Benachteiligung in Vergangenheit und Gegenwart zu *verhindern* und die Angehörigen der (weißen) Mehrheitsgesellschaft – so die offizielle Begründung – davor zu ‚schützen', sich ‚schuldig' zu fühlen. Folgerichtig verbietet

das Gesetz auch Schulstunden oder Kurse, in denen gelehrt wird, dass einzelne Personen „should be discriminated against or receive adverse treatment to achieve diversity, equity, or inclusion" (Reilly 2022).

Das genannte Gesetz ist nur ein Beispiel für breit angelegte und in vielen Staaten der USA derzeit besonders erfolgreiche staatliche Interventionen zur Umgestaltung oder ‚Bereinigung' des Curriculums. Mit ihnen sollen, zum vermeintlichen ‚Schutz' der Kinder, gesellschaftliche Kontroversen und wissenschaftliche Entwicklungen ausgeblendet werden, die mit Vervieldeutigung verbunden sind und auf dem Gedanken der gesellschaftlichen Inklusion bislang marginalisierter Gruppen basieren. Unabhängig davon, wie verbreitet diese Themen tatsächlich unterrichtet werden, setzen solche Gesetzesinitiativen und die damit verbundenen Diskurse Lehrer*innen unter Druck, die in den USA (wie in anderen Ländern auch) kontroverse Themen aus Unsicherheit oder Angst häufig vermeiden (vgl. Hess & McAvoy 2015, 6).

In Deutschland kann man anders als in Ländern mit rechtspopulistischen Regierungen nicht von vergleichbaren Rückschlägen (einem ‚Backlash') sprechen. Aber auch hier werden entsprechende Angriffe geführt, die sich zumeist als ‚Widerstand' gegen geplante (progressive) Lehrplanänderungen in Szene setzen. Ein Beispiel hierfür ist die stärkere Thematisierung geschlechtlicher und sexueller *Vielfalt*, die in vielen Bundesländern curricular verankert wurde bzw. werden sollte und – entgegen den (relativ nüchternen) empirischen Befunden (vgl. Gegenfurtner & Gebhardt 2018) – zu teils hysterisch vorgetragenen Gegenreaktionen führte. Um einen exemplarischen Eindruck zu vermitteln: ein entsprechender und schließlich abgelehnter Antrag im sächsischen Landtag wurde damals von der BILD-Zeitung als „irre Idee" eines „SCHWUL-Unterrichts" kommentiert, der Kinder in die Homosexualität treibe (vgl. Harlass 2013).

Die Abneigung gegen die Abbildung einer vielfältigeren Gesellschaft im Unterricht wird kombiniert mit dem Verdacht, dass genau dies in affirmativer Weise geschehe und dabei ‚konservative' Perspektiven vernachlässigt würden. Aus diesem *Indoktrinationsvorwurf* wird die Forderung nach ‚weltanschaulicher Neutralität' abgeleitet und eingefordert. Dass die rechtspopulistische AfD die ‚Neutralität' von Lehrer*innen mittels anonymer Meldeportale kontrollieren lassen wollte, führte wiederum zu empörten Reaktionen und Klarstellungen, mit denen den gleichwohl entstandenen Verunsicherungen bei Lehrer*innen entgegengewirkt werden sollte (vgl. Reinhardt 2019; Besand 2020). Trotz der damit beschworenen (und auch wichtigen) ‚Standhaftigkeit' von Schule und Profession (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021) wird zusammenfassend deutlich: sich an Schule (öffentlich) für mehr Inklusion, für Minderheiten, gegen Rassismus usw. einzusetzen, macht Lehrer*innen angreifbar, da schon bestimmte Reizwörter für ‚Shitstorms' sorgen können – erst recht, wenn (wie in den USA) auch von staatlicher Seite gegen solche Initiativen vorgegangen wird.

3.3 Rechtspopulistische Diskurse im Unterricht

Trotz – wie gezeigt – grundsätzlich mangelnder Diskursivität des Unterrichts und wenigstens teilweiser Vermeidung kontroverser Diskussionen durch Lehrer*innen gibt es im schulischen Alltag *aller* Fächer Anlässe für rechtspopulistische Äußerungen (vgl. die Beiträge in Pohl & Höffer-Mehlmer 2022) – auf die Lehrer*innen (pädagogisch) reagieren sollten (vgl. May 2021). Hier zeigt sich nicht zuletzt ein Spannungsverhältnis zwischen der Anforderung, den Perspektiven und Positionen von Schüler*innen im Unterricht mehr Raum zu geben, und der Möglichkeit, diesen Raum für eine abwertende oder exkludierende Diskussionspraxis zu gebzw. *missbrauchen* (vgl. Mast & Hempel in diesem Band).

In einer von uns aufgezeichneten und analysierten Unterrichtsstunde im Fach Gemeinschaftskunde (vgl. Hempel, Jahr & Koop 2016) nutzt ein Schüler die Aufgabe eine Klassendiskussion zu initiieren und zu leiten, indem er die (mediale) Ablehnung der rechtspopulistischen Pegida-Bewegung im Kontext damals aktueller, islamistischer Terroranschläge problematisiert. Es entwickelt sich eine zunehmend selbstläufige und emotionalisierte Diskussion, in der nicht nur falsche, unvollständige oder zumindest klärungsbedürftige Aussagen ‚im Raum' stehenbleiben, sondern in der sich auch – auf der Grundlage einer *eindeutigen Grenzziehung* zwischen den Einheimischen (‚uns') und den Fremden – *kollektives Unbehagen* hinsichtlich Zuwanderung, ihrer ökonomischen Folgen und der mit ihr einhergehenden kulturellen Differenz dokumentiert, die zuweilen in klare Ablehnung umschlägt (ebd., 404). Der folgende kurze Auszug aus dem Transkript illustriert dies:

Astrid:	Also, um auf dein Punkt zurückzukommen, ich glaub, der Punkt ist nicht der, dass wir- die arbeitenden Ausländer loswerden wollen, sondern eher die, die dem Staat so wie n bisschen auf der Tasche liegen. Die herkommen und meinen, sie müssen hier nichts machen und bekommen- ((schaut zur Sitznachbarin)) Was hast du gesagt für Geld?
Caro:	Die kriegen ganz gering- Die kriegen ja viele Gelder von <u>uns.</u> Also, doch von uns. Die kriegen ja ihr Asylgeld. […] Die kriegen Wohnungen von uns-
Astrid:	Und das ist dann der Punkt, wo ich sage, <u>das</u> find ich nicht in Ordnung. […] Es geht halt einfach darum, dass die Leute, die uns zu Hauf auf der Tasche liegen und sich einfach nicht kümmern, weil sie meinen, es wird schon irgendwie, dass es denen jetzt so n bisschen an den Kragen geht.

Das Beispiel zeigt, dass eine distanzierte Analyse rechtspopulistischer Diskurse im Unterricht, wie sie häufig empfohlen wird (vgl. Reinhardt 2017), an ihre Grenzen gerät, weil zuweilen die erforderliche Distanz gar nicht vorhanden ist und entsprechende Argumentationsmuster von Schüler*innen (und manchmal auch Lehrer*innen) selbst vertreten und reproduziert werden.

So schaffen es rechtspopulistische, undemokratische und auch menschenfeindliche Positionen in den Unterricht (vgl. auch die zahlreichen Fälle in Behrens, Besand & Breuer 2021), die dort *gleichberechtigt* neben anderen Positionen stehen oder diese gar *dominieren* können (vgl. Mast & Hempel in diesem Band). Das kann zusätzlich damit einhergehen, dass anwesende Schüler*innen herabgewürdigt, beleidigt oder (symbolisch) ausgeschlossen werden (vgl. Beck 2013) und/oder dass sich eine destruktive Diskussionskultur entwickelt, die einen gemeinsamen Bezug auf die Sache verunmöglicht. Die Bewältigung dieser Herausforderungen verweist auf die interdisziplinär und international ausgefochtene ‚*Kontroverse um Kontroversitätsgebote*' (vgl. Drerup 2021), also die Debatte darüber, welche Positionen noch Teil eines unterrichtlichen Diskurses sein können und welche Rolle den Lehrer*innen bei der Sicherung einer demokratischen (oder eben auch inklusiven) Unterrichtskultur zukommt. Johannes Drerup (2021, 70 f.) plädiert für eine epistemische und politische „Zivilisierung von Debatten", also eine Begrenzung von Kontroversität auf der Grundlage *wissenschaftlicher* Rationalität und *demokratischer* Grundwerte, die Lehrer*innen *direktiv* durchzusetzen haben. Hinzufügen ließe sich noch ein Kriterium *pädagogischer* Verträglichkeit als Schutz der*s Einzelnen, als Betroffene*r selbst zum Objekt als abwertend oder exkludierend erlebter Unterrichtsgespräche zu werden (ebd., 115 f.). Interventionen durch Lehrer*innen (oder Mitschüler*innen) sollten dabei unter Vermeidung von Diskursausschlüssen erfolgen, die aus pädagogischen Motiven die Adressat*innen trotz ihrer (z. B. rechtspopulistischen) Positionen schonen (vgl. May 2016).

4. Schluss

Der Weg hin zu einer inklusiven Schule ist vorgezeichnet (vgl. Hinz 2013; 2017), die Realität hinkt hinterher. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die schulische Ordnung strukturell und kulturell immer noch autoritäre Prägungen aufweist und selektierende Funktionen zu erfüllen hat, die Praktiken der Homogenisierung auf allen Ebenen bedingen. Der Weg wird *zusätzlich* erschwert durch Versuche rechtspopulistischer Akteur*innen, bestimmte Inhalte oder Thematisierungsweisen als Bestandteile einer inklusiven Programmatik zu verhindern und zu delegitimieren. Bei rechtspopulistischen Äußerungen im Unterricht, die hier auch als Herausforderung skizziert worden sind, hängt es vom Umgang mit ihnen ab: Im besten Fall können sie Anlass für eine (lernwirksame) Auseinandersetzung sein, indem sie mit Widerspruch konfrontiert und dadurch irritiert werden.

In einer Schule, die sich um die diskriminierungsfreie Teilhabe aller bemüht, hat Rechtspopulismus jedenfalls keinen Platz. Angesichts der in diesem Beitrag skizzierten Aspekte erscheint die Herausforderung dabei als eine doppelte: einerseits die Übergriffe des in der Gesellschaft verankerten Rechtspopulismus abzuwehren bzw. pädagogisch zu bearbeiten, also ‚standhaft' zu bleiben,

andererseits sich selbst zu verändern und weiterzuentwickeln, um nicht unwillentlich autoritäre Einstellungs- und Verhaltensmuster zu fördern. Schule kommt in diesem Sinne die Rolle zu, demokratische Erfahrungsräume zu eröffnen und gegen rechtspopulistische Vereinnahmung zu schützen. Im besten Falle stärkt das Erleben von Demokratie langfristig demokratische Einstellungen und Teilhabe (vgl. Kiess 2022) und wirkt so bei den heute jungen Menschen präventiv gegen Rechtspopulismus.

Literatur

Beck, Terence A. (2013): Identity, Discourse, and Safety in a High School Discussion of Same-Sex Marriage. In: Theory & Research in Social Education 41 (1), 1–32

Behrens, Rico; Besand, Anja & Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau

Bergmann, Werner & Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und Öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (2), 223–246

Besand, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: APuZ 70 (14–15), 4–9

Beyer, Heiko & Krumpal, Ivar (2010): ‚Aber es gibt keine Antisemiten mehr'. Eine Experimentelle Studie zur Kommunikationslatenz Antisemitischer Einstellungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62 (4), 681–705

Decker, Frank & Lewandowsky, Marcel (2017): Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. In: Zeitschrift Für Politik 64 (1), 21–38

Decker, Oliver & Brähler, Elmar (2020): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial

Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Schuler, Julia; Handke, Barbara; Pickel, Gert & Brähler, Elmar (2020a): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität. Gießen: Psychosozial, 27–87

Decker, Oliver; Schuler, Julia; Yendell, Alexander; Schließler, Clara & Brähler, Elmar (2020b): Das autoritäre Syndrom: Dimensionen und Verbreitung der Demokratie-Feindlichkeit. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Gießen: Psychosozial, 179–210

Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen: Reclam

Dubiel, Helmut (1986): Populismus und Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

El-Mafaalani, Aladin (2019): Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung. In: APuZ 69 (9–11), 41–45

Gegenfurtner, Andreas & Gebhardt, Markus (2018): Sexualpädagogik der Vielfalt. Ein Überblick über empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (3), 379–393

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS

Goodwin, Matthew (2019): Extreme Politics: The Four Waves of National Populism in the West. In: Needham, Duncan & Weitzdörfer, Julius (Hrsg.): Extremes. Cambridge: Cambridge University Press, 104–123

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hallitzky, Maria; Beyer, Beate; Hempel, Christopher; Herfter, Christian; Leicht, Johanna & Schroeter, Ellen (2016): „Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?" Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (1), 46–62

Harlass, Andreas (2013): Linke wollen „SCHWUL-Unterricht“ einführen. In: BILD.de, 02.06.2013. URL: www.bild.de/regional/dresden/bildung/eine-irre-idee-aus-sachsen-30660354.bild.html

Hempel, Christopher; Jahr, David & Koop, Dieter (2016): Pegida als Gegenstand des Politikunterrichts. Ergebnisse und fachdidaktische Reflexion einer rekonstruktiven Unterrichtsanalyse an einem Gymnasium in Sachsen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 65 (3), 397–406

Hess, Diana & McAvoy, Paula (2015): The political classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education. New York, London: Routledge

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Zeitschrift für Inklusion 8 (1). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182

Hinz, Andreas (2017): Inklusion im Schulsystem. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des deutschen Schulsystems – Neuere empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster: Waxmann, 173–193

Jahr, David & Hempel, Christopher (2016): Lohnt sich das? Erkenntnischancen eines inklusionsbezogenen Forschungsprojekts zur Unterrichtssimulation „Dorfgründung“. In: Hinz, Andreas; Kinne, Tanja; Kruschel, Robert & Winter, Stephanie (Hrsg.): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 182–192

Jugel, David; Hölzel, Tina & Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram & Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 23–37

Kiess, Johannes; Decker, Oliver; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (2020): Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbilds. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität. Gießen: Psychosozial, 211–248

Kiess, Johannes (2022): Learning by Doing. The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. In: Politics 42 (1), 75–94

Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Laclau, Ernesto (2005): „What's in a Name?“ In: Panizza, Francisco (Hrsg.): Populism and the Mirror of Democracy. London/New York: Verso, 32–49

Maaz, Kai & Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 299–332

May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 233–241

May, Michael (2021): Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: GWP 70 (1), 17–21

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Moffitt, Benjamin (2014): How to Perform Crisis: A Model for Understanding the Key Role of Crisis in Contemporary Populism. In: Government and Opposition FirstView, 1–29

Morgan, Hani (2022): Resisting the Movement to Ban Critical Race Theory from Schools. In: The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas 95 (1), 35–41

Mounk, Yascha (2018): The people vs. democracy. Why our freedom is in danger and how to save it. Cambridge, MA: Harvard University Press

Mudde, Cas (2004): The Populist Zeitgeist. In: Government and Opposition 39 (4), 541–563

Mudde, Cas & Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2017): Populism: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press

Müller, Jan-Werner (2016): Was Ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp

Norris, Pippa (2019): Varieties of Populist Parties. In: Philosophy & Social Criticism 45 (9–10), 981–1012

Pallesen, Hilke & Hörnlein, Miriam (2019): Warum Schüler*innen keine Fragen stellen. Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In: Rumpf, Dietlinde & Winter,

Stephanie (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS, 11–22

Pohl, Kerstin & Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.) (2022): Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Frankfurt am Main: Wochenschau

Reckwitz, Andreas (2016): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregimes. In: Soziopolis, 24.10.2016. URL: www.soziopolis.de/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus.html

Reilly, Katie (2022): Florida's Governor Just Signed the 'Stop Woke Act'. Here's What It Means for Schools and Businesses. In: TIME, 22.04.2022. URL: time.com/6168753/florida-stop-woke-law/

Reinhardt, Sibylle (2017): Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten – Probleme und Ideen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 66 (2), 281–291

Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen" der AfD in Hamburg. In: GWP 68 (1), 13–19

Spier, Tim (2010): Modernisierungsverlierer? Die Wählerschaft rechtspopulistischer Parteien in Westeuropa. Wiesbaden: VS

Stern, Fritz (2018): Kulturpessimismus als politische Gefahr: eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Strehle, Thomas; Rohlfs, Carsten & Harring, Marius (2021): Demokratiebildung im Kontext des Globalen Lernens. Schulische Demokratisierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Lehren & lernen 47 (4), 11–16

Sturm, Tanja; Wagener, Benjamin & Wagner-Willi, Monika (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: van Ackeren, Isabell; Bremer, Helmut; Kessl, Fabian; Koller, Hans-Christoph; Pfaff, Nicolle; Rotter, Carolin et al. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 581–595

Taggart, Paul A. (2000): Populism. Maidenhead: Open University Press

Terhart, Ewald (2013): Widerstand von Lehrern gegen Schulreformen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 113–132

Torre, Carlos de la (2019): Is Left Populism the Radical Democratic Answer? In: Irish Journal of Sociology 27 (1), 64–71

(Rechts-)Populismus aus inklusiver Perspektive

Ein Versuch über antipopulistische Macht- und Herrschaftskritik in verstörenden Zeiten

Clemens Dannenbeck & Andreas Hinz

Abstract: Populistische Einstellungen und Politikstrategien gewinnen an Wirkmächtigkeit und haben in Krisenzeiten ungeahnte Konjunktur. Dabei stellen sie die Grundlagen offener Gesellschaften in Frage. Inklusionsorientierung als menschenrechtlich begründetes Gestaltungsprinzip von Öffentlichkeit und politischem Gemeinwesen sieht sich damit ebenso zur Diskussion gestellt. Die Anwendung der UN-BRK als aktuelle Konkretisierung der Menschenrechte erfordert infolgedessen ein unerschrockenes Eintreten für die Förderung und Gewährleistung von Teilhaberechten aller im Interesse der Entwicklung und Verteidigung einer offenen Gesellschaft. Um ihren rechtlichen Verpflichtungen und professionsethischen Selbstverständnissen zu entsprechen, ist für soziale (pädagogische etc.) Handlungsbereiche macht- und herrschaftskritisch informierte Reflexion, die sich auf der Handlungsebene professioneller Praxis in einer konsequent populismuskritischen, antiautoritär-libertären Perspektive manifestiert und dabei gleichwohl die Kritik am System nicht aus den Augen verliert, unverzichtbar.

Schlagwörter: Macht- und Herrschaftskritik, Kritische Theorie, Demokratie, politische Bildung, Krise

1. Zeitenwende?!

Behinderung als gesellschaftliches und soziales ‚Problem' zu betrachten, entspricht einerseits den über weite Phasen im Nachkriegs-Deutschland hegemonialen, medizinischen und sozialen Modellen von Behinderung, zum anderen aber auch der Tradition, in Abweichung von einem unterstellten ‚Normalen' und ‚Gesunden', vornehmlich ein Risiko, zumindest jedoch eine nach Möglichkeit politisch zu bekämpfende oder auch zu beseitigende Belastung für das Gemeinwesen zu sehen.[1] Für selbsterklärte oder adressierte Populist*innen rechter (und

1 Die historisch lange währende und keineswegs sich auf die Zeitspanne des Nationalsozialismus in Deutschland beschränkte Genese, Behinderung als zu minimierendes und letztendlich auszumerzendes gesellschaftliches Übel anzusehen, zeichnet u. a. Herzog (2021) in ihren Frankfurter Adorno-Vorlesungen unter dem Titel „Eugenische Phantasmen: Behinderung, Moral, Macht" nach. Insbesondere in der zweiten Vorlesung befasst sie sich mit dem Zeitraum von 1940–1990 als einer Geschichte der Verhinderungen, den Umgang

auch linker) Couleur (vgl. zusammenfassend Mouffe 2018/2022, 298 f.) stellt sich in dieser Denktradition auch *Inklusion* als eine Frage des Umgangs mit dem ‚Problem' Behinderung dar.

Die grundlegende Analyse, der wir uns hier stellen möchten, ist hingegen geleitet von einer (selbst-)kritischen Reflexion der diskursiv verankerten Argumentationsstrategien, die Inklusion heute als *politisches* Projekt interpretieren (vgl. Dannenbeck & Hinz 2017). Dabei ist die kritische Distanz zu und die Unvereinbarkeit mit populistischen Positionen stets aufs Neue theoretisch begründet offenzulegen und handlungspraktisch sicherzustellen. Es gilt heute dringlicher denn je, *Kritik* (zum kritischen Verständnis eines Kritikbegriffs im Sinne Kritischer Theorie vgl. Hindrichs 2020) vor ihrer populistischen Vereinnahmung zu verteidigen, falsche Freund*innen als solche zu entlarven – also, den Kritikbegriff vor illegitim erscheinenden Aneignungen zu bewahren.

Bedeutsam erscheint dies umso mehr in einer sich im Gestus proklamierter „Zeitenwenden" (vgl. Scholz 2022) präsentierenden Gegenwart. Während der Begriff der Zeitenwende zunächst im Kontext des Überfalls auf die Ukraine öffentlichkeitswirksam formuliert wurde, wird er inzwischen in auffallender Weise auf die Krisenhaftigkeit der gesellschaftlichen Situation und die damit verbundenen politischen Herausforderungen insgesamt bezogen. Konnotiert sind Klimawandel und Umweltkrisen, die Covid-19-Pandemie und global erlebbare Erfahrungen sozialer Verwerfungen mit ebenso unabsehbarem wie unberechenbar erscheinendem Charakter. Der Rede von der Zeitwende immanent ist häufig eine implizite Entwertung vergangener und nunmehr als zu überwinden angesehene politische Überzeugungen und Strategien – eine im Deckmantel der Selbstkritik demonstrativ zur Schau gestellte Einsicht der herrschenden Politik, in vermeintliche oder tatsächliche Fehler der Vergangenheit, die populistischen Positionen gleichwohl offene Angriffsflächen bietet. Wir sehen uns in Zeiten wie diesen veranlasst, für ein antiautoritäres Inklusionsverständnis zu plädieren, das sich an Versuchen der (Wieder-)Verfestigung und Restaurierung von Grenzziehungen reibt und abarbeitet, die unter globalisierten Bedingungen keineswegs offener geworden sind und kontinuierlich an Bedeutung verloren haben, sondern zu umfangreichen und machtvollen „Sortiermaschinen" (Mau 2021) umgebaut wurden und werden, und sich insofern als macht- und herrschaftskritisches politisches Projekt begreift.

---

und vor allem das Denken über Behinderung, das schließlich zur Vernichtungspraxis in Deutschland geführt hat, als Verbrechen anzusehen und als solches moralisch und juristisch zu werten. Dieser Betrachtung zufolge erweisen sich die Integrationsbemühungen seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts und die in jüngster Zeit diskutierten Inklusionsgebote im Zuge der Anwendung der UN-BRK als ein Prozess „lang erkämpfter Menschwerdung" (ebd.) – die dem zu entsprechende gesellschaftliche Auseinandersetzung scheint hingegen auch heute noch nicht an ein Ende gelangt und populistisch immer wieder in Frage gestellt zu werden.

Ein macht- und herrschaftskritischer Anspruch bedeutet in diesem Zusammenhang, den (politischen) Ambitionen der ‚Umsetzung', respektive Anwendung der UN-BRK gegenüber, eine kritische Distanz zu wahren. Es sollte, ja müsste – zumal fast eineinhalb Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-BRK – mittlerweile eine Binsenweisheit sein, dass Inklusion als *normatives* politisches Projekt sich nicht in einer optimierten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung erschöpft. Teilhabeoptionen werden in der Regel unter dem (nicht selten unausgesprochenen) Vorbehalt gewährt, dass sich die Ressourcen von Menschen, die als behindert ausgewiesen sind, als hinreichend marktförmig erweisen, um ökonomisch verwertbar zu werden. Zu den in diesem Zusammenhang prominent gewordenen ableistischen Blüten dieser nicht selten als Inklusions-Fortschritt gefeierten Strategie zählt etwa das Programm „Autism at Work" von SAP – als *Integrations*modell bei aller Ambivalenz möglicherweise zu begrüßen, ist es doch keineswegs als Ausdruck *inklusiverer* Verhältnisse zu werten.[2] So heißt es auf der Webseite des Unternehmens (vgl. SAP o. J.):

> „Das bahnbrechende SAP-Programm ‚Autism at Work', das 2013 gestartet wurde, nutzt die besonderen Fähigkeiten und Perspektiven von Menschen mit Autismus, um Innovation zu fördern und unsere Kunden auf ihrem Weg zum intelligenten Unternehmen zu unterstützen. Das Programm erschließt eine selten genutzte Talentquelle und reduziert die Eintrittsbarrieren, sodass qualifizierte Kandidatinnen und Kandidaten ihr Potenzial voll entfalten können."

Hier stehen neoliberale Nutzbarkeiten des bisher zu wenig ausgeschöpften ‚Humankapitals' entsprechend markierter Menschen deutlich vor menschenrechtlichen Aspekten der Abschaffung von Teilhabebarrieren – mittlerweile nicht mehr so selten im Inklusionsdiskurs (vgl. Boban & Hinz 2017).

Schon ein flüchtiger Blick auf die massenmedial dominierenden Interpretationen dessen, was die UN-BRK als rechtsverbindlich gesetzte Herausforderungen auf die gesellschaftspolitischen Tagesordnungen gesetzt haben mag, zeigt: Die Verhältnisse sind nicht so inklusiv wie in der Politik rhetorisch immer wieder gern

2 Integration und Inklusion sind nicht immer klar voneinander unterschiedene Kategorien. Der vorliegende Beitrag versteht unter Integration die Tradition, als integrierbar sich erweisenden Menschen mit Behinderung nach Möglichkeit Zugang zu bestehenden Systemen zu gewähren. Demgegenüber zielt Inklusion im Sinne eines umfassenden Verständnisses, das auch in der UN-BRK angedeutet ist, auf die Veränderung der Systeme mit dem Anliegen, niemanden strukturell auszuschließen. Während also Integration die kategoriale Unterscheidung zwischen Integrierbaren und Nicht-Integrierbaren im Wesentlichen aufrechterhält, hinterfragt Inklusionsorientierung fortlaufend die systemischen Verhältnisse und handlungspraktischen Dynamiken selbst, die sich zu Teilhabehindernissen und Diskriminierungsrisiken verfestigen können. Insofern ist Inklusionsorientierung eine macht- und herrschaftskritische Perspektive eingeschrieben.

behauptet. Nicht nur scheinen wir uns keineswegs auf einem wenngleich langen und beschwerlichen, aber immerhin doch ‚rechten' (im Sinne von zielgerichteten) Weg in Richtung Inklusion zu befinden, bei dem wir „einfach machen" könnten (so das Motto des federführenden BMAS; vgl. BMAS o. J.). Vielmehr ist dem unguten Gefühl, allen politischen Sonntagsreden und Good-Practice-Beispielen zum Trotz, sich inklusionspolitisch in einem Hamsterrad abzustrampeln, in Zeiten von Krieg und Krise kaum noch etwas handlungswirksam entgegenzusetzen. In Bayern etwa, um nur ein Beispiel herauszugreifen, wird politisch ungeachtet aller Krisen, die das Schulsystem in den vergangenen Jahren erschüttert haben (Corona und die Folgen), unverdrossen der kontinuierliche Inklusionsfortschritt behauptet. So heißt es auf der Webseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (BSMUK 2022): „In Bayern gibt es aktuell 432 Schulen mit dem Schulprofil ‚Inklusion'. Darunter sind Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen und Förderschulen." Die Botschaft ist ebenso klar, wie seit Jahren fest im bildungspolitischen Diskurs etabliert. Inklusion in Bayern heißt: Beibehaltung des selektiven Schulsystems, eines schulischen Parallelsystems und konsequente politische Ablehnung eines längeren gemeinsamen Unterrichts für alle. Und das gilt nicht nur für Bayern, sondern – neben der Schweiz mit ihrem unnachahmlich paradoxen Begriff der ‚inklusiven Sonderschulung' – für diverse Bundesländer, in denen die Exklusionsquoten entgegen allen menschenrechtlichen Forderungen seit einigen Jahren ansteigen (vgl. Hinz 2023).

Den Anspruch der UN-BRK ernst zu nehmen, bedeutet hingegen seit jeher, Inklusion – verstanden im Sinne eines unveräußerlichen Menschenrechts auf gleichwertige und volle Teilhabe sowie Diskriminierungsfreiheit für *alle* Menschen – als gesamtgesellschaftliche politische Gestaltungsaufgabe in einer offenen demokratischen Gesellschaft zu verstehen. Insofern geht es nicht nur um bloße kosmetische Korrekturen an einem unserem Selbstverständnis nach sozial mal mehr mal weniger, im Großen und Ganzen aber ausgeglichenen Miteinander, sondern um den Kern, die Substanz dieses Zusammenhalts selbst: Es geht um die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe und Legitimität ihrer gesetzten Grenzen, um demokratischen Grundkonsens und soziale Kohäsion – was eine nun besonders dringliche, aber keine gänzlich neue Aussage sein mag, denn bereits seit Jahren wird die gesellschaftspolitische Herausforderung aus Sicht der Sozialen Ungleichheitsforschung als Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit, Diversität und sozialer Kohäsion gedeutet (vgl. Allmendinger 2015). Die Orientierung an Inklusion in diesem Sinne wird sich demnach nicht als kontinuierliche Fortschrittsgeschichte erzählen lassen, sondern muss in eine permanente Kritik der bestehenden Verhältnisse und der ihnen eingeschriebenen Zukunftsrisiken münden. Die Entwicklung der sozialen Ungleichheitsverhältnisse und der realen Machtverteilungen ebenso wie die gesellschaftlichen Verwerfungen, welche die durch Krieg und Klimawandel veränderten globalen

Rahmenbedingungen mit sich bringen, stellen in ihren Konsequenzen für den sozialen Zusammenhalt die entscheidenden Felder der Kritik dar, in denen inklusive Haltungen in demokratischer Verantwortung sich zu artikulieren und zu bewähren hätten.

2. Wie heute (noch) schreiben? Selbstvergewisserung in öffentlicher Verantwortung

Wie überhaupt noch schreiben in Zeiten von Krieg, Pandemie und Klimawandel – Rahmenbedingungen, die allesamt und intersektional verschränkt, unser aller Existenzbedingungen universell bedrohen und die Lebensverhältnisse immer unhintergehbarer auch individuell beeinträchtigen?

Das Ausmaß, in dem die Gegenwart verstört, sollte das, was ihr vorausging, nicht in ein trügerisches Licht tauchen. Die Zeiten waren nie wirklich – für alle – friedlich, gesund oder nachhaltig zu erleben, und die nach dem II. Weltkrieg sich in Deutschland entwickelnde Demokratie bildete doch verteidigungswerte, wenn auch zugleich politisch und sozial stets umkämpfte Verhältnisse aus. So sehr aus ihren Fugen geraten die Gegenwart auch erscheint (vgl. Lessenich 2022), mag doch der nostalgische Gedanke an die erlebte oder imaginierte Vergangenheit nicht recht zur romantischen Überhöhung und retrospektiven Idealisierung, wie sie in rechtspopulistischen Kreisen praktiziert wird, taugen – die artikulierte Sehnsucht nach Rückkehr zu ‚alter Normalität' ist eine irreführende und bei genauerem Hinsehen wenig verlockende Vorstellung, sind doch Ausgangspunkte, Gründe und Ursachen für die Dilemmata der Gegenwart allemal in den Spuren der Vergangenheit zu suchen und auch zu finden.[3]

---

3 So verorten bspw. Dörre, Lessenich & Rosa (2022) sich selbst, ihren Debattenbeitrag und die Disziplin der Soziologie insgesamt bereits bei der Erstveröffentlichung des Bandes 2009 angesichts der diagnostizierten Krisenerscheinungen in einem kritischen Disziplinverständnis, das sich in den Dienst der Auseinandersetzung um eine zukunftsfähige und offene Form gesellschaftlichen und sozialen Zusammenlebens stellt und diesbezüglich sich in der Verantwortung sieht: „Bis heute nämlich ist es unseres Erachtens der Soziologie (…) als akademischer Disziplin nicht gelungen, sich mit dem gegenwärtigen, zuletzt offen krisenhaften Wandel der kapitalistischen Gesellschaftsformation in einer Weise auseinanderzusetzen, die einem kritisch-aufklärerischen Selbstverständnis gerecht würde" (ebd., 10). Diese Diagnose führt die Autoren zu der Schlussfolgerung: „Für uns selbst nehmen wir in Anspruch, die Perspektive einer notwendigen Systemüberwindung in den Mittelpunkt unserer Kritik zu rücken […]. Gemeinsam gehen wir damit […] über eine das Kritikgeschehen reflektierende ‚Soziologie der Kritik' hinaus – und grenzen uns insbesondere ab von […] wohlfeiler Kapitalismuskritik und ihren Vertretern, die sich entweder in der Polemik gegen einzelne Systemakteure […] erschöpfen oder aber eine weichgespült-kritische Attitüde […] an den Zeitgeist meinen annehmen zu müssen" (ebd., 15).

Dennoch – die Zeiten sind gefühlt weitaus anders als sie sein sollten, und das in einem Ausmaß, das sich jedem kontrollierend-analysierenden Begreifen erst einmal widersetzt. Zugleich aber ist, was immer schon gegolten haben mag, gegenwärtig unhintergehbarer denn je: Das Erfordernis Stellung zu beziehen, eigene Standpunkte mit ihren Ambivalenzen, Vorläufigkeiten und Unsicherheiten zu artikulieren, zwischen Selbstvergewisserung und Weltrettungsimpetus konkrete Anknüpfungspunkte mit Interventionspotenzial zu suchen. Es ist das Schicksal (vielleicht nicht nur) kritischer Intellektueller, sich in der Tradition Kritischer Theorie jenseits der Komfortzone des intellektuellen Rückzugs der Frage ausgesetzt zu sehen, was es bedeutet, in einer ‚schlechten Welt' agieren zu müssen (vgl. de Legasnerie 2017, Klappentext):

> „Wir sind Zeuge eines politischen Rollbacks, den viele noch immer nicht richtig fassen können: Bei Wahlen triumphieren Rechtspopulisten und Rassismus, Homophobie und religiöser Fundamentalismus sind auf dem Vormarsch. Angesichts einer schlechten Welt müssen auch die Intellektuellen die Umstände ihres Tuns einer kritischen Analyse unterziehen."

Die selbstvergewissernde Reflexion wird gegenwärtig zur notwendigen Voraussetzung jeglicher Artikulation in öffentlicher Verantwortung: „Wenn die Welt einem so nahe rückt, dass sie einen nicht mehr machen lässt, was man sich vorgenommen hatte, dann wird nicht alles, aber fast alles anders" (Schlögel 2017, 13 f.). Es ist hier die beobachtete Entwicklung in der Ukraine, durch die sich Karl Schlögel schon 2014 schreibend in einem einsamen *Situation Room* wiederfand, der es erforderte, aus einem „Gefühl grenzenloser Ohnmacht" heraus und hineingezogen in einen Strudel der Ereignisse, die Bedingungen des kommentierenden fachlichen Schreibens sich sozusagen erst wieder zu ermöglichen.

Es sind nicht allein die Fragen um Krieg und Frieden, die das persönliche Koordinatensystem deformieren, es sind pandemische Erfahrungsmodi überhaupt, die unsere Vorstellungen von Zukunft auf eine neue Art herausfordern. Wie es weitergehen soll, ist gefühlt nicht mehr eine Frage von utopischen Entwürfen, sondern von unaufschiebbaren Ad-Hoc-Entscheidungen – Sachzugzwänge, die selbst einen Großteil der Problematik ausmachen. Unzweifelhaft, wenn auch nicht von populistischer Seite aus unbezweifelt, etwa bei der Leugnung des Klimawandels und seiner wissenschaftlichen Erkenntnisstände (vgl. z. B. Matlach & Janulewicz 2021), steht hier und heute in jeden Moment umso dramatischer auf dem Spiel, wie die Welt morgen beschaffen sein wird. Die Frage, wie weit unser Einfluss – gefühlt und real – noch reicht, darüber mitzuentscheiden, wie sie sie sein soll, bestimmt den Rahmen des Denkens, Schreibens und Handelns.

3. Inklusion in der offenen Gesellschaft – Was es zu verteidigen gilt

Inklusion als verpflichtende normative Orientierung für Bildung insgesamt – soll diese Setzung ernst genommen werden –, erstreckt sich auch auf ein umfassend verstandenes Feld der politischen Bildung (vgl. dazu beispielhaft die Rezension des Inklusionsgedankens, wie er sich im 16. Kinder- und Jugendbericht widergespiegelt hat, bei Dannenbeck 2021). Ja, sie ist als konstitutiver und damit unverzichtbarer Bestandteil und Zielsetzung politischer Bildung zu betrachten (vgl. Jahr & Hölzel 2019). Damit ist eine Reihe von Handlungsfeldern angesprochen, die weit über die Integrationsperspektive gemeinsamen schulischen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung hinausreicht: Zu berücksichtigen wäre die Verschränkung inklusionsorientierter politischer Bildung u. a. mit

- Demokratiebildung, wobei Inklusion mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Teilhabe für alle im Sinne eines inklusionsverpflichteten Gesellschaftsverständnisses als Aufgabe politischer Bildung im demokratischen Staat proklamiert wird (Hilpert, Meyer & Lindmeier 2021; vgl. auch 2020):

  > „Die Freiheit aller, sich politisch einzumischen, ist jedoch nicht selbstverständlich und kann immer wieder infrage gestellt werden. Zumeist sind hiervon nicht alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen betroffen. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen sind eher der Gefahr der Ausgrenzung und der Beschränkung ihrer Beteiligungsmöglichkeiten ausgesetzt als andere. Die Bedingungen der realen Alltagswirklichkeit schränken ihre Freiheit ein, sich einzumischen. Vielfach gehört dazu auch, dass politische Bildungsangebote von Ausgrenzung betroffene Menschen nicht oder nur unzulänglich erreichen. Daher bedarf es des Zusammenwirkens der politischen Bildung mit anderen Disziplinen."

Ebenso ließen sich hier Bezüge zu demokratischer Bildung ziehen (vgl. Boban et al. 2022 sowie zum Unterschied zur Demokratiebildung Boban & Hinz 2019; Graner 2023).

- der Vermittlung von Medienkompetenz – denn das Potenzial der Digitalisierung für neue Formen digitaler Diskriminierung ist in seiner Relation zu erhofften Integrationsgewinnen bisher wenig beleuchtet (vgl. den vorpandemischen Überblick bei Bosse, Schluchter & Zorn 2019) – und das, obwohl die Pandemieerfahrungen hier durchaus zu einer differenzierteren Problemwahrnehmung hätten führen können. Stattdessen erschöpft sich die Kritik häufig im Bedauern über defizitäre und ungleiche digitale Ausstattungen und Infrastrukturen sowie im Erschrecken über die erfolgreichen Aneignungsstrategien

des Digitalen von populistischer Seite (so beim digitalen Faschismus). Eine anregende Perspektive in Bezug auf digitale Diskriminierungsrisiken mit unabsehbaren Auswirkungen auf Inklusionsprozesse bietet Stäheli (2021) mit seinem umfassend angelegten Versuch über eine Soziologie der Entnetzung. Umfassende (u. a. digitale) Vernetzung hat, als Megatrend der Gegenwart ausgemacht, längst das Stadium des Grenznutzeneffekts erreicht. Ernüchterung, Erschöpfung, Gegenreaktionen haben die Vernetzungseuphorie verfliegen lassen (Stäheli 2021, Verlagstext):

> „Die ständige Erreichbarkeit fordert ihren Preis, Open-Office-Architekturen geraten zunehmend in die Kritik und neue Sicherheitsrisiken sorgen für Unruhe. Ausgehend von solchen Krisendiagnosen, denkt Urs Stäheli in diesem Buch auf dreifache Weise über die Grenzen der Vernetzung nach – als Kritik an relationalen Sozialtheorien, als kultursoziologische Analyse von Figuren der Entnetzung und als genealogisch angelegte Untersuchung von Praktiken der Entnetzung in verschiedenen Feldern."

- macht- und herrschaftskritisch informierter (rassismus- und antisemitismuskritischer) Handlungskompetenz (vgl. Özdoğan 2023). Im Rahmen dieses Projekts wurden auf Grundlage der aus der Empirie gewonnenen Erkenntnisse Bildungsbausteine und -materialien gegen antimuslimischen Rassismus für Jugendliche, Pädagog*innen und professionelle Multiplikator*innen entwickelt (vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg o. J.). Sie sollen dabei helfen, an Schulen und in Jugendhilfeeinrichtungen für Jugendliche zwischen 14 und 27 Jahren sowie für professionelle (pädagogische) Akteur*innen in Schule und Jugendarbeit einen präventiven und nachhaltigen Beitrag gegen antimuslimischen Rassismus und damit zusammenhängende Diskriminierungspraxen zu leisten. Nach Abschluss des Projekts im Jahr 2019 finden die entwickelten Bildungsbausteine und -materialien inzwischen vielerorts in der politischen Bildungsarbeit gegen antimuslimischen Rassismus Anwendung.

Die Verteidigung demokratischer Errungenschaften gegen Angriffe von außen und der Kampf um die Fortschreibung gesellschaftlicher Demokratisierung im Inneren ist eine Konsequenz, die sich aus der Selbstverpflichtung ergibt, mit der die Ratifizierung von Menschenrechtsdokumenten (Frauenrechtskonvention, Kinderrechtskonvention, BRK etc.) verbunden ist, ebenso wie das verfassungsrechtlich verankerte Staatsverständnis der Bundesrepublik.

Was aber, wenn eben diese Grundlage des politischen, gesellschaftlichen und sozialen Zusammenlebens sich auf den Prüfstand gestellt sieht – ist diese Herausforderung Ausdruck eines exzeptionellen Ausnahmezustands, der eine mehr oder weniger substanzielle Krise der Demokratie markiert, die sich von einer besseren (guten, alten?) Zeit unterscheidet und bedauernswerter- oder erschreckender Weise unwiederbringlich der Vergangenheit anzugehören scheint?

Möglicherweise sind Herausforderungen dieser Art nicht die Ausnahme, sondern die Regel, eher konstitutives demokratisches Moment als Krise. Dabei stellt sich die demokratietheoretisch traditionsbeladene Frage nach einer Qualifizierung für demokratische Teilhabe, nach Voraussetzungen, demokratische Repräsentation (und ein Recht auf Wahrgenommen-Werden) legitimiert für sich beanspruchen zu können (und zu dürfen). Allerdings manifestiert sich darin ein zutiefst anti-inklusionsorientiertes und inklusionsfeindliches Demokratieverständnis. Gilt es, Positionen, die demokratische Teilhabe derart an Voraussetzungen knüpfen wollen, aus inklusionstheoretischer Sicht konsequent entgegenzutreten und zu bekämpfen, stellen sie gleichwohl die Frage der demokratischen Wehrhaftigkeit auf die Tagesordnung.[4] Nicht Quantität oder Qualität von Systemkritik ist hier der entscheidende Punkt, sondern wie die Kräfteverhältnisse der Artikulationen und Repräsentanzen verteilt sind oder, mit anderen Worten, welche Gruppen sich mit welchen Chancen in den Dienst des Erhalts und der Gestaltung einer offenen Gesellschaft stellen.

4. Inklusionsorientierung als populismuskritische Perspektive

> „Das kennzeichnende Merkmal populistischer Politik besteht […] darin, dass sie für sich beansprucht, den Volkswillen gegen die Eliten zu vertreten, sie perspektivisch zu entmachten oder wenigstens damit zu drohen, um eine grundlegende Neuordnung der Machtverteilung herbeizuführen.“ (Möller 2022, 11)

Muss eine Kritik der Machtverteilung populistischen Positionen überlassen bleiben – oder, anders gesagt, ist Kritik der Macht in sich populistisch? Wie kann es gelingen, in einem *kritischen* Verständnis zwischen populistischem Aktionismus/Autoritarismus und einer Macht- und Herrschaftskritik, die sich mit dem jeweiligen Stand instrumenteller (Un-)Vernunft nicht zufriedengeben mag, zu differenzieren? Demokratie, verstanden als praktizierte und realisierte Volkssouveränität, ist in dieser Hinsicht in ein Dilemma verstrickt. „Denn wenn die Ordnung verhandelbar wird, wenn der Unmut politisiert und gebündelt wird, dann entsteht auch immer ein Einfallstor für identitäre Projekte und autoritäre Führung“ (ebd., 12). Dabei stehen häufig nicht die herrschenden Strukturen selbst in der Kritik, deren Funktionsweisen und -dynamiken etwa einer gesellschaftstheoretisch fundierten kritischen Analyse unterzogen werden, sondern unscharf gezeichnete Eliten sowie vorgeblich unter deren ‚Fittichen‘ subsummierte Andere.

4 Aktuelle empirische Befunde zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation (politische Integration und politisches Engagement, Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat, Zufriedenheit mit der öffentlichen Verwaltung und zivilgesellschaftliches Engagement) liefert der Datenreport 2021 (vgl. BpB et al. (2021).

Vor diesem Hintergrund erscheint es fragwürdig, in einer Kritik der Macht per se ein populistisches Element ausmachen zu wollen – vielmehr wäre der letztendlich macht*un*kritische Kern jeder populistischen Haltung im bloßen Gestus lautstark geäußerter Herrschaftsanklagen zu erkennen und zu dechiffrieren (vgl. Tiedeken in diesem Band). Im Populismus trifft die *Kritik der Macht* als Zerrbild in Erscheinung, das sich in der Forderung nach autoritärer Transformation erschöpft oder sich heillos in ihr verstrickt. Das illiberale (vgl. Heller 2017) und letztlich antidemokratische (de Néve 2018),[5] zumindest aber demokratieskeptische populistische Gebaren instrumentalisiert die Volkssouveränität im Interesse exkludierender gegen-elitärer Eigeninteressen. Auf ein *Volk* wird sich berufen in einem in letzter Konsequenz völkischen Sinne als Inthronisation eines *Eliteprojekts von unten*.

Populistische Positionen sind, so gesehen, auf einen anti-inklusiven Begründungszusammenhang angewiesen, der einer einklagenden Beanspruchung selbstwirksamer demokratischer Repräsentanz grundsätzlich widerspricht. Wenn es eine *allgemeine* Öffentlichkeit ist, die – neben den Verfassungsgerichten – legitimiert erscheint, Gesetzgebung „einer Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebd., 24) zu unterziehen, „im Hinblick auf die Frage, ob die jeweiligen Entscheidungen noch als Ausdruck der Volkssouveränität gelten können“ (ebd., 24 f.), dann ist das entscheidende Strukturmerkmal dieser Öffentlichkeit eben ihre (inklusiv gedachte und mit einigem Recht beanspruchte) *Allgemeinheit*. Anders formuliert: Die Qualität der realisierten *Teilhabe für alle* entscheidet über die Legitimität der sich volkssouverän artikulierenden macht- und herrschaftskritischen Beobachtung zweiter Ordnung. Das heißt, der Kern einer grundsätzlichen Systemkritik, die „anklagt, dass sich die Regierungspraxis von der geforderten Volkssouveränität entfernt hat“ (ebd., 26), muss in einer inklusionstheoretisch begründbaren Motivation bestehen, sich an der Debatte um die Bedingungen der Möglichkeit, eine *Teilhabe für alle und von allen* orientieren zu wollen. Insofern schließen sich populistischer Gestus und Inklusionsorientierung wechselseitig aus, ebenso wie

---

5 Zur Entwicklung und Verbreitung antidemokratischer Haltungen mit Blick auf die damit verbundenen Herausforderungen für Bildung und Sozialisation vgl. das Forschungsprojekt von de Néve (2017–2019). „Antidemokratische Haltungen haben sich zu einem Kernproblem heutiger demokratisch verfasster Gesellschaften entwickelt. Sie gehen in ihrer Virulenz und ihrem Gefährdungspotenzial weit über die noch vor zehn Jahren beklagten ‚unpolitischen‘ Haltungen hinaus und finden zudem zunehmend Anschluss an politische Organisationsformen, wie etwa Parteien, Bewegungen und soziale Medien. Der interdisziplinäre Forschungsverbund ‚Antidemokratische Haltungen – Herausforderungen für Bildung und Sozialisation‘ des Fachbereichs 03 definiert den Begriff der (antidemokratischen) Haltung neu und macht ihn für erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftliche Forschungen fruchtbar. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen dabei Erscheinungsformen und Artikulation antidemokratischer Haltungen, die Entstehung und Reproduktion antidemokratischer Haltungen sowie Interventionschancen gegen bereits existierende antidemokratische Haltungen.“

Demokratie und Illiberalität kategorisch nicht zusammengehen können. Uns scheint nicht bereits die bloße Unterscheidung zwischen Volk und Eliten den populistischen Sündenfall zu repräsentieren, sondern die autoritäre Geste einer Kritik, die in ihrer ureigenen elitären Wendung (Teilhabe-)Grenzen markiert und durchzusetzen trachtet, bei Bedarf auch mit Gewalt.

In (kritischer) Anlehnung an Chantal Mouffe (2018/2022, 286) wäre daran festzuhalten: Normative Inklusionsorientierung in einem Spannungsfeld zu Populismus zu verorten, bedeutet aus der eigenen „Parteilichkeit keinen Hehl" zu machen. Von diesem gedanklichen Ausgangspunkt her gesehen erscheint es nicht ohne Risiko bzw. wenig hilfreich zu sein, sich für einen linken (Gegen-)Populismus auszusprechen, „um die für eine demokratische Politik konstitutiven Ideale der Gleichheit und Volkssouveränität wiederherzustellen und zu vertiefen" (ebd.). Dies darum, weil die sich jeweils als politisch rechts oder links verortenden populistischen Lager doch allzu häufig Gemeinsamkeiten und Nähen verkennen, bisweilen auch verleugnen, die sich aber – durchaus paradoxerweise – in einem macht- und herrschaftskritischen Wahrnehmungsdefizit manifestieren. Der letztlich autoritäre Gestus, ob ostentativ zur Schau gestellt, geleugnet oder verkannt – ist linksseitig nicht so sehr in einem ökonomisch verkürzten Gleichheitsbegriff verfangen, als vielmehr von einem differenztheoretisch unterkomplexen, wenn nicht unaufgeklärten, Verständnis von egalitärer Diversität geprägt – in Anlehnung an den Begriff der „egalitären Differenz" (Prengel 2006, 184):

> „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen'."

Gleichheit bedeutet eben auch ohne Angst verschieden sein (Adorno, vgl. die Reflexion dazu bei Katzenbach & Schröder 2007) zu können und zu dürfen und die Restaurierung einer Volkssouveränität kann so gesehen in letzter Konsequenz nur als Projekt mit universalem Anspruch gelingen. Das ist weniger naiv-utopisch gemeint als es klingen mag. Die Frage der *Zugehörigkeit* zum Wahlvolk, mit der die politische Teilhabe praktisch notwendigerweise verknüpft ist, muss demokratietheoretisch stets umkämpft bleiben, also sich als verhandelbar und ausweitungsfähig erweisen – etwa in Gestalt von Debatten um das Wahlalter oder die Teilhabe von Gruppen mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus.

„Die entscheidende Frage in diesem Augenblick lautet daher, wie der Widerstand gegen die Postdemokratie artikuliert und auf welche Weise ‚das Volk' konstruiert wird" (Mouffe 2018/2022, 298). Folgen wir Mouffes Definition von

Linkspopulismus, wird deutlich, wie theoretisch unterkomplex die Konstruktion dieses *Wir* hier entworfen ist (ebd., 298 f.).

> „Der Linkspopulismus dagegen möchte die Demokratie wiederherstellen, um sie zu vertiefen und auszubauen. Eine linkspopulistische Strategie zielt darauf ab, die demokratischen Forderungen in einem kollektiven Willen zu bündeln, um ein ‚Wir' zu konstruieren, ein ‚Volk', das einem gemeinsamen Gegner die Stirn bietet: der Oligarchie. Dazu bedarf es der Knüpfung einer Äquivalenzkette zwischen den Forderungen der Arbeiter, der Einwanderer und der vom Abstieg bedrohten Mittelschicht sowie anderer demokratischer Forderungen, etwa derer der LGBT-Gemeinde. Das Ziel einer solchen Kette ist die Errichtung einer neuen Hegemonie, die die Radikalisierung der Demokratie ermöglichen wird."

Die so verstandene Radikalisierung der Demokratie erfordert in erster Linie eine polit-ökonomische Strategie zur Emanzipation des Subalternen. Eine solche Strategie ermöglicht es, kritische Positionen gegenüber der Hegemonie zu entwickeln und von Standpunkten aus zu argumentieren, die das Bestehende und Etablierte in Frage stellen, ohne dabei die *Dialektik* des aufklärenden Moments in Abrede zu stellen. Fehlendes inklusionsorientiert motiviertes Vertrauen in eine mögliche und wertzuschätzende Solidarität zwischen teilhabebeeinträchtigten Gruppen setzt die angestrebte Äquivalenzkette einer populistischen Zerreißrobe aus. Populistischen Argumentationen ist ein genuin unkritischer Essentialismus eingeschrieben, der sich dem Konstruktionscharakter von Differenz(en) widersetzt – mit dem Ergebnis, fortlaufend Exklusionspraxen, Selektionsfantasien und Homogenisierungen das Wort zu reden. Dem entgegenzutreten wäre Ausdruck des Bestrebens, macht- und herrschaftskritische Handlungskompetenzen zu entwickeln, die nicht auf den bloßen Austausch von Eliten zielen, sondern auf die Herstellung und Gewährleistung von Teilhabe für alle.

5. Antipopulistische Macht- und Herrschaftskritik

Eine macht- und herrschaftskritische Position leistet es sich, die herrschenden Institutionen im Namen der Demokratie zu hinterfragen. Was aber unterscheidet eine solche Perspektive von rechts- wie linkspopulistischen Argumentationsmustern (Schäfer & Zürn 2021/2022; Manow 2020)? Vorsicht vor falschen Freund*innen, Kritik an Strukturen und institutionellen Verfestigungen rührt aus macht- und herrschaftskritischer Sicht von einer Diagnose defizitärer oder auch bedrohter demokratischer Verhältnisse her und ist perspektivisch nicht von imaginierten, mal mehr, mal weniger offen ausgedrückten Wunschfantasien ihrer Überwindung genährt. Nicht Abschottung, (nationaler) Rückzug oder Schließung sind die Referenzen, auf die sich eine Kritik hegemonialer Macht- und

Herrschaftsverhältnisse beziehen, sondern ein radikales Bekenntnis zu Offenheit, Solidarität, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt (vgl. Czollek et al. 2019; Haruna-Oelker 2022, 504/509). Damit ist einer solchen Perspektive stets auch ein Moment *anti*autoritärer Haltung und ein Eintreten für Pluralismus eingeschrieben – ganz im Gegensatz zu den autoritären (Unterwerfungs-)Gesten rechtspolitischer Phantasmagorien.

Es führt in die Irre, inklusive Herausforderungen lediglich als parteipolitisch umstrittenes Terrain zu begreifen, das innerhalb der gegebenen demokratischen Entscheidungsstrukturen nur realpolitischer Bearbeitung bedarf. Inklusion stellt demgegenüber die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten, die als Bedingungen ihrer Möglichkeit einer Realisierung im Wege stehen, selbst auf den Prüfstand. Andernfalls steht zu befürchten, einer Inklusionslüge (vgl. Becker 2016) aufzusitzen. Ein Inklusionsverständnis, das sich nicht um seinen gesellschaftskritischen Impetus betrügen lässt, führt keineswegs unvermittelt zu Demokratieentfremdung oder autoritären Impulsreaktionen. Angemessener beschrieben wäre das entsprechende Verhältnis zur offenen Gesellschaft als ein unvollendetes demokratisches Projekt, das unter den gegebenen Bedingungen ebenso erst noch der Gestaltung bedarf, wie es sich fortwährend existenziellen Bedrohungsszenarien ausgesetzt sieht. Dem Kampf um die Geltendmachung der Menschenrechte und ihrer Konkretisierungen in den Konventionen (für Frauenrechte, Kinderrechte, gegen Rassismus etc.; vgl. Gummich & Hinz 2017) entspricht der unermüdliche Einsatz für ihren Erhalt, auch über die Stärkung einer verfassungsrechtlich zugeschriebenen Wehrhaftigkeit.

Es gilt demnach, die Funktionsdefizite der demokratischen Ordnung – mangelnde Responsitivität der Parlamente und Bedeutungsverluste klassischer Institutionen für Mehrheitsentscheidungen (vgl. Schäfer & Zürn 2021/2022, 332) – aus inklusionsorientierter Sicht einer *antiautoritären Kritik* zu unterziehen, die z. B. in strategischen Identitätspolitiken benachteiligter, unterdrückter oder ausgegrenzter gesellschaftlichen Teilgruppen ein Indiz von Widerständigkeit gegen unreflektierte gesellschaftliche Privilegien erkennt (vgl. Haruna-Oelker 2022, 288 sowie Emcke 2022, 198 f.) – und nicht ein ausgemachtes Herrschaftsinstrument von verschworenen Eliten. Darüber hinaus ist konstitutives Element jeglicher Macht- und Herrschaftskritik ein theoretisch begründbares und dekonstruierbares Bewusstsein von der jeweils eigenen Verstrickung in die realexistierenden teilhabebegrenzenden Verhältnisse und die mit ihnen verbundenen stabilisierenden Diskriminierungseffekte. Die Einsicht in die unhintergehbare Teilhabe an den zu kritisierenden Verhältnissen muss zu einer Unzufriedenheit mit unterkomplexen dichotomen Erklärungsmustern von Ungleichheit führen, die dazu tendieren, in Schwarz-Weiß-Manier einfache Lösungen für komplexe gesellschaftliche und soziale Problemstellungen mittels Grenzziehungen, Abschottungen und Schließungsprozessen herbeizufantasieren. Eine un- und nicht-populistische kritische Gegenbewegung erkennt im Einklagen inklusiver Verhältnisse die

politische Aufforderung, Kohäsion durch sozialen Ausgleich und Gerechtigkeit anzustreben, was klassistisch, rassistisch, sexistisch und ableistisch grundierten Handlungsstrategien und Begründungszusammenhängen autoritären Denkens grundsätzlich entgegensteht.

6. Ausblick – Macht- und Herrschaftskritik in angemessener Komplexität

Je krisenhafter die Zeiten empfunden werden, umso bedeutsamer scheint es zu werden, den Kern der UN-BRK als aktuellste Konkretisierung der Menschenrechte in seiner politischen Sprengkraft herauszustellen. Nicht mehr nur sind zögerliche oder suboptimale Umsetzungspolitiken inklusionstheoretisch fundiert zu hinterfragen. Es steht zu befürchten, dass gesellschaftspolitisch der Kompass in Richtung Inklusion gänzlich bei Seite gelegt wird. Die Grenzen zu autoritären, illiberalen und unter dem Label von Populismus firmierenden Tendenzen sind theoretisch und fachlich herauszuarbeiten und in eine kritische Praxis wie in eine Praxis der Kritik zu überführen. Das hat professionell ein entsprechendes Reflexionsniveau als genuinen Bestandteil macht- und herrschaftskritischer Handlungskompetenz zur Folge.

Dass dies nur intersektional angelegt sein kann, liegt auf der Hand: Angesichts des weltweiten „multidimensionale[n] Chaos“ (Roig 2021, 323) hat die aktuelle Welle sozialer Bewegungen begonnen, die Trias von Patriarchat, Rassismus und Kapitalismus als Kern von Unterdrückung zu bekämpfen; sie zielt so „auf die gesamte gesellschaftliche Struktur ab“ und „stellt die Verteilung von Macht infrage“ (ebd., 322, vgl. auch Boban & Hinz in diesem Band). Damit wird der qualitative Übergang über den partikularen Kampf gegen spezifische (sexistische, rassistische, klassistische, ableistische etc.) Diskriminierung durch ‚Betroffene‘ hinaus zum gemeinsamen, solidarischen Kampf gegen Unterdrückung insgesamt mit der Thematisierung des „Zusammenspiel[s] von Privilegien und Benachteiligung“ (ebd., 341, vgl. El-Mafaalani 2021, 143 f.) möglich. In diesem Sinne ließe sich Inklusion als gemeinsame Plattform für die „Revolution für das Leben“ „der neuen Protestformen“ (von Redecker 2021) denken.

Die praktische Herausforderung besteht darin, Räume und Voraussetzungen zu schaffen, in denen Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Teilhabehindernissen mit Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse thematisierbar, erkundbar und zu bearbeiten sind. Diese Konsequenz bezieht sich auf die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis wie auf das gesellschaftliche Miteinander insgesamt.

Literatur

Allmendinger, Jutta (2015): Soziale Ungleichheit, Diversität und soziale Kohäsion als gesellschaftliche Herausforderung. Vhw-Fachkolloquium, FWS / Mai-Juni 2015, 127–131. URL: www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publikationen/verbandszeitschrift/FWS/2015/3_2015/FWS_3_15_Allmendinger.pdf [28.08.2022].

Becker, Uwe (2016): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. 2. unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript

Bildungsteam Berlin-Brandenburg (o. J.): Bildungsbausteine gegen antimuslimischen Rassismus. URL: bausteine-antimuslimischer-rassismus.de [28.08.2022]

BMAS (o. J.): Einfach machen. Gemeinsam die UN-Behindertenkonvention umsetzen. URL: www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Home/as_node.html [26.09.2022]

Boban, Ines; Ehnert, Katrin; Hinz, Andreas & Kruschel, Robert (2022): Inklusion und Demokratische Bildung – Irritationen und Inspirationen zwischen zwei Diskursen und Praxisfeldern. In: Budnik, Ines; Grummt, Marek & Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 65–77

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus und die Bedeutung für das Leistungsverständnis. In: Lütje-Klose, Birgit; Boger, Mai-Anh; Hopmann, Benedikt & Neumann, Phillip (Hrsg.): Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39–47

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113

Bosse, Ingo; Schluchter, Jan-René & Zorn, Isabel (Hrsg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim Basel: Beltz Juventa

BSMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2022): Inklusion an den verschiedenen Schularten. URL: www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion/inklusion-an-den-verschiedenen-schularten.html [28.08.22]

BpB et al. (Bundeszentrale für politische Bildung in Kooperation mit dem Statistischen Bundesamt, dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung) (Hrsg.) (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin: bpb. URL: www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/ [31.08.2022]

Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Kaszner, Corinne & Czollek, Max (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa

Dannenbeck, Clemens (2021): Inklusion im 16. Kinder- und Jugendbericht. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 29, 187–191

Dannenbeck, Clemens & Hinz, Andreas (2017): Das Politische (in) der Inklusion. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 52–69

De Legasnerie, Geoffroy (2017): Denken in einer schlechten Welt. Berlin: matthes & seitz.

De Néve, Dorothée u. a. (2018): Antidemokratische Haltungen – Herausforderungen für Bildung und Sozialisation. URL: idw-online.de/en/news692366 [31.08.2022]

Dörre, Klaus; Lessenich, Stephan & Rosa, Hartmut (2022): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. 6. Auflage. Berlin: suhrkamp

El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Emcke, Carolin (2022): Für den Zweifel. Gespräche mit Thomas Strässle. Zürich: Kampa

Graner, Henning (2023): Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule? In: Kulhanek-Wehlend, Gabriele; Hofmann-Reiter, Sabine; Knecht, Harald; Wagner, Stefanie; Wagner, Oliver; Süss-Stepancik, Evelyn & Petz, Ruth (Hrsg.): Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule. Wien: Lit, 165–171

Gummich, Judy & Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 16–30

Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Gemeinsam anders denken. München: btb

Heller, Àgnes (2017): Von Mussolini bis Orban: Der illiberale Geist. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 8/2017. URL: www.blaetter.de/ausgabe/2017/august/von-mussolini-bis-orban-der-illiberale-geist [31.08.2022]

Herzog, Dagmar (2021): Wie erkennt man ein Verbrechen? 1940–1990. URL: www.youtube.com/watch?v=HC2x8gmrAos [17.10.2022]

Hilpert, Wolfram; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2020): Einleitung. In: Hilpert, Wolfram; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, Schriftenreihe Band 10230, 8–20

Hilpert, Wolfram; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2021): Inklusion als Aufgabe politischer Bildung im demokratischen Staat. URL: www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/334852/inklusion-als-aufgabe-politischer-bildung-im-demokratischen-staat/ [31.08.2022]

Hindrichs, Gunnar (2020): Zur kritischen Theorie. Berlin: suhrkamp

Hinz, Andreas (2023): Inklusive und demokratische Bildung – Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. Zeitschrift für Inklusion 17(3) (i. E.)

Jahr, David & Hölzel, Tina (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge, Wiesbaden: Springer VS, 1–16

Katzenbach, Dieter & Schröder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können". Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion H. 1. URL: bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-07-katzenbach-angst.html [31.08.2022]

Lessenich, Stefan (2022): Nicht mehr normal: Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs. Berlin: Hanser

Manow, Philip (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Berlin: suhrkamp

Matlach, Paula & Janulewicz, Łukasz (2021): Kalter Wind von Rechts: Wie rechte Parteien und Akteur:innen die Klimakrise zu ihren Gunsten missbrauchen. Eine Analyse über falsche fakten, Feindbilder und desinformationsnarrative im Umfeld der Bundestagswahl 2021. URL: www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/ISD_Analyse_Kalter-Wind-Klimadebatte-2021.pdf. [31.08.2022]

Mau, Steffen (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. München: C. H. Beck

Möller, Katja (2022): Der Populismus als Forschungsgegenstand in Politik- und Sozialwissenschaft. In: Möller, Kolja (Hrsg.): Populismus. Ein Reader. Berlin: stw, 7–52

Mouffe, Chantal (2018/2022): Für einen linken Populismus. In: Möller, Kolja (Hrsg.): Populismus. Ein Reader. Berlin: stw, 286–299

Özdoğan, Miri (Hrsg.) (2023): Antimuslimischer Rassismus und rassismuskritische Handlungskompetenz. Über Bewältigungsformen und Umgangsstrategien in pädagogischen Kontexten. Weinheim Basel: Beltz Juventa (Vorschau: www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/48836-antimuslimischer-rassismus-und-rassismuskritische-handlungskompetenz.html) [31.08.2022]

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS

Roig, Emilia (2021): why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau

SAP (o. J.): Autism at Work. URL: www.sap.com/germany/about/careers/your-career/autism-at-work-program.html [28.08.22]

Schäfer, Armin & Zürn, Michael (2021/2022): Die Krise der Repräsentation und die entfremdete Demokratie. In: Möller, Kolja (Hrsg.): Populismus. Ein Reader. Berlin: stw, 329–367

Schlögel, Karl (2017): Entscheidung in Kiew. Ukrainische Lektionen. Frankfurt am Main: Fischer

Scholz, Olaf (2022): Regierungserklärung am 27. Februar 2022. URL: www.bundesregierung.de/breg-de/suche/regierungserklaerung-von-bundeskanzler-olaf-scholz-am-27-februar-2022-2008356 [28.08.2022]

Stäheli, Urs (2021): Soziologie der Entnetzung. Berlin: suhrkamp

von Redecker, Eva (2021): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer

Teil 2:
Analysen – Varianten rechtspopulistischen Denkens und Handelns

Verschwörungsideologien im Kontext der Corona-Pandemie

Wenn die Welt nicht mehr zum Weltbild passt

Peter Tiedeken

Abstract: Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem verschwörungsideologischen Denken im Kontext der Covid-19 Pandemie. Entgegen einer allgemeinen Annahme wird hier die These vertreten, dass Anhänger*innen von Verschwörungsideologien die politisch gestalteten Verhältnisse nicht ablehnen, sondern – ganz im Gegenteil – radikale Parteigänger*innen der herrschenden Ordnung sind. Als Idealist*innen der Verhältnisse blicken sie interessiert auf das politische Geschehen. Und weil ihr Idealismus[1] nicht zulässt, was aktuell passiert, schließen sie auf ‚böse Mächte im Hintergrund'. Diese These wird am Beispiel ausgewählter Verschwörungsideologien expliziert. Anschließend wird kritisch analysiert, wie sich der pädagogische Diskurs auf Verschwörungsideologien bezieht. Herausgearbeitet werden dabei Tendenzen zur Verklärung, Entpolitisierung und Pathologisierung der Anhänger*innen von Verschwörungsideologien. Der Aufsatz schließt ab mit einem Fazit und einem Epilog, der noch einmal Bezüge zum Inklusionsdiskurs herstellt.

Schlagwörter: Verschwörungsideologien, Ideologiekritik, Pandemie, Inklusion, Pathologisierung

1. Der wichtige Unterschied zwischen kritischer Beurteilung von Wissensbeständen und Verschwörungsideologien

Auch 2022 hat sich die Corona-Pandemie noch nicht erledigt. Die Fallzahlen bleiben hoch, das Virus ist inzwischen etliche Male mutiert. Vor diesem Hintergrund sieht sich die Wissenschaft weiterhin herausgefordert, die virale Entwicklung zu beforschen, um das produzierte Wissen beständig zu ergänzen oder ggf. zu korrigieren. Dieser Prozess verläuft nicht immer konsensual. Zwar beurteilt der virologische Diskurs die empirisch produzierte Datenlage weitgehend einheitlich. Die medizinischen Schlüsse, die auf Grundlage der einschlägigen Studien getroffen werden, können aber durchaus variieren. Zu denken ist hier z. B. an die Diskussion zur dritten Booster-Impfung: Expert*innen diskutieren dabei die

1 Der Idealismusbegriff wird in diesem Artikel nicht in einem Kant'schen Sinne verwendet (kurz: Materie ist Resultat von Geist). Mit dem Begriff ist die idealtypische Auflösung ideologischer Annahmen gemeint, d. h. der Glaube an das ‚gute Wesen' einer Sache, der jedoch nicht geprüft, sondern schlicht als dessen Wahrheit behauptet wird. Was im Text unter einer Ideologie verstanden wird, ist Gegenstand von Punkt 2.

Frage, ob sich eine weitere Auffrischung mit den vorhandenen Vakzinen auch datenbasiert begründen lässt bzw. welche Bevölkerungsgruppen davon profitieren. An diesem Diskurs lässt sich zunächst etwas Grundsätzliches feststellen: Der Streit bzw. die Interpretation evidenzbasierter Daten ist ein notwendiger Bestandteil von Wissenschaft, was auch die kritische Beurteilung medizinischer Studien miteinschließt.

Dieser wichtige Aspekt von Wissenschaft soll zunächst festgehalten werden, um im Fortgang die Differenz zwischen einer kritischen Prüfung von Wissensbeständen und einer verschwörungstheoretischen Weltanschauung herauszuarbeiten. Denn auch Menschen, die keine verschwörungsideologischen Ansichten vertreten, setzen sich bisweilen kritisch mit den einschlägigen Studien auseinander und stoßen dabei auf wissenschaftlich relevante Fragestellungen. Es ist also nicht die kritische Überprüfung von Wissen, die das verschwörungstheoretische Denken auszeichnet. Entsprechend unangebracht ist es auch, Menschen aufgrund ihrer kritischen Einschätzungen zu Covid-19 als ‚Verschwörungstheoretiker*innen' oder ‚Impfskeptiker*innen' zu stigmatisieren. Vielmehr gilt es Antworten auf die oft gar nicht abwegigen Fragen zu finden, sofern der aktuelle Stand der medizinischen Forschung dies überhaupt zulässt. Im Folgenden werden jedoch keine medizinischen Fragen vertieft, sondern es wird diskutiert, wie sich das ideologische Nachdenken über Covid-19 bzw. die Corona-Politik vollzieht. Eine Vertiefung der medizinischen Kritikpunkte erscheint bei der Durchdringung verschwörungstheoretischer Standpunkte nicht zielführend, denn – so die These – ein ideologischer Bezug auf die Corona-Politik wird sich von medizinischen Fakten nicht beeindrucken lassen. Es wird aber auch angenommen, dass der verschwörungsideologische Standpunkt nicht einfach Resultat einer nüchternen Überprüfung medizinischer Erkenntnisse ist. Bei der Ideologiebildung verhält es sich umgekehrt: Wissenschaftliche Studien werden zwar akribisch studiert, jedoch ausschließlich mit dem Anspruch, ein bereits abgeschlossenes Weltbild ins Recht zu setzen. Es wird also *interessiert* nach ‚Belegen' für den eigenen ideologischen Standpunkt gesucht.

2. Ideologisches Denken: ein affirmativer Standpunkt zur Welt

Verschwörungsideologische Standpunkte haben auch unabhängig von Covid-19 Konjunktur. Die Amadeu Antonio Stiftung (2021, 11) gibt an, dass zwischen 30 und 60 % der Menschen in Deutschland eine gewisse Verschwörungsmentalität aufweisen. Vor dem Hintergrund dieser steigenden Zahlen verweisen Expert*innen immer wieder auf die Dringlichkeit zum präventiven Handeln, schließlich ist das verschwörungsideologische Denken mit einer gesellschaftlichen Bedrohungslage assoziiert. In einer Aufklärungsbroschüre beschreibt die

Amadeu Antonio Stiftung (2021, 1), was unter Verschwörungsideologien zu verstehen ist:

> „Eine Verschwörungsideologie ist ein gegen Kritik und Zweifel immunes Weltbild. Es basiert auf der Annahme, dass eine kleine, aber sehr mächtige Gruppe von Menschen sich im Geheimen zusammengeschlossen hätte, um bestimmte Ereignisse in der Welt zu ihren Gunsten zu manipulieren. Die große Anzahl der existierenden Verschwörungsideologien variiert in den Beweggründen, der Größe und im Ausmaß der unterstellten Verschwörung. Auch werden unterschiedliche – real existierende oder erfundene – Gruppen als Verschwörer*innen benannt."

In dieser Definition wird plausibel beschrieben, wie sich die Verschwörungsideologie im Denkprozess betätigt (Argumentationsimmunität) und auch welche Grundannahmen dabei produziert werden (Verschwörung mächtiger Gruppen). Der Mangel an dieser Bestimmung ist jedoch, dass lediglich die Resultate und Fehlschlüsse des ideologischen Denkens benannt werden, ohne jedoch die eigenwillige Logik der Ideologie zu durchdringen. Zu klären ist also, *wieso* sich eigentlich eine Immunität gegenüber schlüssigen Argumenten einstellt und wie sich das Subjekt zu der Annahme vorarbeitet, dass nur eine im Hintergrund agierende Macht für das aktuelle Weltgeschehen verantwortlich sein kann. Um diesen Fragen analytisch nachzugehen, reicht es nicht aus, diese Vorstellungen als ‚wahnhafte Ansichten' eines ‚verrückten Geistes' abzutun. Vielmehr gilt es sich zunächst ein Bild von den objektiven Lebensbedingungen der Subjekte zu verschaffen, um das darauf bezogene ideologische Denken zu dechiffrieren.

Schließlich bildet die vorgefundene Gesellschaftsordnung die Grundlage der bürgerlichen Lebensführung. Impliziert ist dabei die Unterwerfung unter eine rechtssetzende Gewalt, d. h. die Verpflichtung der Bürger*innen auf den marktwirtschaftlichen Sachzwang des Eigentums. Damit die bürgerlichen Subjekte diesem Sachzwang auch genügen können, werden sie qua Gewalt mit individuellen Freiheitsrechten ausgestattet und in der praktischen Lebensführung darauf verpflichtet. Auf diese Art bezieht die übergeordnete Gewalt alle bürgerlichen Interessen auf sich, sodass die Verfolgung privater Interessen nur unter Anerkennung der aufgeherrschten Ordnung vollzogen werden kann, d. h. jedes Interesse bleibt angewiesen auf einen gültigen Rechtstitel; Interessen kommen nur zum Zuge, wenn sie sich selbst am Recht relativieren und in anerkannter Form vorgebracht werden (z. B. das private Bedürfnis nach Wohnraum → fremdes Eigentum mieten oder kaufen). Über das Verfügungsrecht sind die Subjekte in Konkurrenz zueinander gestellt, d. h. sie müssen versuchen, ihr privates Interesse (z. B. Arbeitsplatz, Mietwohnung etc.) auf dem Markt gegen andere Konkurrenzsubjekte zu realisieren. Die Festigung dieser Ökonomie gegensätzlicher Interessen durch

die politische Verfügung des Freiheitsrechts als oberstes gesellschaftliches Prinzip bildet nach Marx (1976, 364) die Grundlage dieser politischen Ordnung:

> „Das Menschenrecht des Privateigentums ist also das Recht, willkürlich (à son gré), ohne Beziehung auf andre Menschen, unabhängig von der Gesellschaft, sein Vermögen zu genießen und über dasselbe zu disponieren, das Recht des Eigennutzes. Jene individuelle Freiheit, wie diese Nutzanwendung derselben, bilden die Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft."

Gleichgültig gegen alle qualitativen und quantitativen Unterschiede, ob z. B. jemand Eigentümer an Produktionsmitteln ist oder auf den Verkauf der eigenen Arbeitskraft angewiesen bleibt, haben alle einander als gleichberechtigte Figuren anzuerkennen. Und weil sie als freie Rechtssubjekte ihren Konkurrenzinteressen nur unter Anerkennung der vorherrschenden Ordnung nachgehen können, *wollen* sie die politische Gewalt, die sie zugleich unterwirft. Dabei erscheint den Subjekten die Herrschaftsordnung wie eine Naturgewalt, die sich als solche in den praktischen Willen der Subjekte einschreibt. Weil die Menschen ihr Zurechtkommen nur in der anerkannten Art und Weise verrichten können, betrachten sie die qua Zwang eingerichteten Verfügungsmittel (z. B. das Geld) als *ihre* Mittel – schließlich erhalten sie mit dem Geld Zugriffsmacht auf die benötigten Güter. In der Folge werden die herrschaftlich eingerichteten Mittel der Lebensführung nicht mehr distanziert beurteilt, sondern in ihrer gesellschaftlichen Funktion affirmiert.

Diese interessierte Betrachtung der Wirklichkeit kennzeichnet das Wesen der Ideologie. Mit Bezug auf den Marxschen Begriff vom notwendig falschen Bewusstsein konkretisiert Adorno (1956, 168), was unter einer Ideologie zu verstehen ist:

> „Man glaubt, es genüge, das Bewusstsein in Ordnung zu bringen, um die Gesellschaft in Ordnung zu bringen. Nicht bloß dieser Glaube aber ist bürgerlich, sondern das Wesen von Ideologie selbst. Als objektiv notwendiges und zugleich falsches Bewusstsein, als Verschränkung des Wahren und Unwahren, die sich von der vollen Wahrheit ebenso scheidet wie von der bloßen Lüge, gehört Ideologie, wenn nicht bloß der modernen, so jedenfalls einer entfalteten städtischen Marktwirtschaft an. Denn Ideologie ist Rechtfertigung. Sie setzt ebenso die Erfahrung eines bereits problematischen gesellschaftlichen Zustandes voraus, den es zu verteidigen gilt, wie anderseits die Idee der Gerechtigkeit selbst, ohne die eine solche apologetische Notwendigkeit nicht bestünde und die ihr Modell am Tausch von Vergleichbarem hat."

Adorno führt an dieser Stelle aus, dass es sich bei Ideologien nicht einfach um ‚weltfremde Wahnvorstellungen verrückter Menschen' handelt. Sie setzen vielmehr einen problematischen Gesellschaftszustand voraus, auf den sich die

Menschen ideologisch beziehen. Diese problematischen Zustände lassen sich nicht dadurch aufheben, dass das ideologische Denken der Menschen ‚in Ordnung gebracht' wird. Ideologien sind demzufolge auch nicht der Grund für diese problematischen Zustände. Bei der Ideologie handelt es sich außerdem auch nicht einfach um ‚verkehrtes Wissen' oder um ‚Lügen', sie kann durchaus wahre Aspekte in sich tragen. Ideologisches Denken zeichnet sich vielmehr durch eine radikale Parteilichkeit für die Verhältnisse aus – ein affirmativer Standpunkt, von dem aus die Welt interessiert betrachtet wird. Jede Information, jede Erklärung und auch jede wissenschaftliche Erkenntnis wird nicht auf Stichhaltigkeit und Logik geprüft, sondern an einem vorausgesetzten Standpunkt relativiert. Demnach impliziert das ideologische Denken auch die Ablehnung von Wissensbeständen, die diesem Standpunkt grundsätzlich widersprechen.

3. Wenn die Wirklichkeit nicht mehr zum Weltbild passt…

Die Fixierung auf ein starres Weltbild kennzeichnet auch Verschwörungsideologien zu Covid-19. Eine 2020 in Österreich publizierte Studie zu den „Verschwörungstheorien rund um Covid-19" belegt zunächst eine empirische Faktizität, die häufig übersehen wird: Anhänger*innen von Verschwörungsideologien sind ihrem Selbstverständnis nach nicht Gegner*innen der Verhältnisse, sondern sehen sich selbst als radikale Vertreter*innen der gesellschaftlichen Ordnung. Die Studie legt offen, dass immerhin 15,8 % der befragten Personen in den Corona-Maßnahmen einen Vorwand sehen, um die Freiheitsrechte dauerhaft einzuschränken (Patek 2020, 7). Dieser Aussage lässt sich zunächst eine grundsätzliche Parteilichkeit *für* die vorherrschende Ordnung entnehmen. Mit der ideologisch gefärbten Behauptung, dass die Maßnahmen einer ‚dauerhaft geplanten Einschränkung' dienen würden, wird die gewohnte Freiheit idealisiert und indirekt ihre Wiederherstellung beantragt. Die übergeordnete Gewalt wird dabei in die Verantwortung genommen, ein Leben in kapitalistischer Freiheit zu garantieren und dies auch qua Recht durchzusetzen. Das verschwörungsideologische Denken nimmt so den interessierten Standpunkt der ‚Normalität' ein, um davon ausgehend die politischen Maßnahmen und medizinischen Erkenntnisse zu beurteilen.

Weil das ganze Zurechtkommen und damit auch die bürgerliche Identität von dieser Freiheitslizenz abhängt, wird die Politik als beständiger Garant dieser Ordnung adressiert. Für Anhänger*innen von Verschwörungsideologien ist eine Beschränkung der Freiheit daher nicht hinnehmbar, weil der Staat – so die Annahme – damit seine eigentliche Aufgabe verfehlt. Dieser Gedanke ist auch gar nicht abwegig, schließlich garantiert der Staat im Normalfall das uneingeschränkte Recht auf Freiheit, nur schränkt er es auch temporär ein, wenn dies zur dauerhaften Absicherung seiner Räson nötig ist. Der Übergang zur Ideologie begründet sich also durch einen enttäuschten Staatsidealismus: *Wenn der Staat*

von seinen eigenen heiligen Aufgaben und Garantien abweicht, dann muss etwas faul sein. Aus diesem Grund lassen Anhänger*innen von Verschwörungsideologien nichts mehr gelten, was dem Ideal von ordentlicher Herrschaft widerspricht. Es ist zwar offenkundig, dass die freiheitseinschränkenden Maßnahmen zur Virus-Eindämmung ausschließlich darauf abzielen, den kapitalistischen Normalbetrieb schnellstmöglich wiederherzustellen – dies wird aber nicht geglaubt, weil nur noch die Abweichung vom geschätzten Freiheitsprinzip gesehen wird.

4. Wie die Meinung über die ‚gute Ordnung' das verschwörungsideologische Bewusstsein heraufbeschwört

Die freiheitsbeschränkenden Maßnahmen zur Eindämmung der viralen Bedrohung sind nicht spurlos an den Menschen vorbeigegangen. Angesprochen ist damit nicht bloß der Ausfall von Möglichkeiten zum Geldverdienen, der oft mit ruinösen und existenzbedrohlichen Folgen verbunden ist. Zu denken ist auch an identitätsspezifische Belastungen: Schließlich ist das Subjekt, dass sich in aller Freiheit eingerichtet hat und darin ein Angebot zur Selbstverwirklichung entdeckt, aktuell daran gehindert, die Vorstellung der eigenen Person zu realisieren. Insofern fühlen sich Anhänger*innen von Verschwörungsideologien meist um den eigenen Lebenssinn betrogen. Und weil alles von der aufgeherrschten Ordnung abhängig bleibt, die deshalb auch gewollt wird, reflektiert das ideologische Subjekt alle Taten der Politik vor dem Hintergrund seines Staatsideals: Die erlebten Schädigungen müssten alle nicht sein, wenn die Politik nur ihrem *eigentlichen Auftrag* nachkommen würde. Auch zu diesem Idealismus findet sich eine verschwörungsideologische Entsprechung in der bereits zitierten Studie: 24,8 % der befragten Personen vertreten demnach die Auffassung, „dass Politiker gar nicht selbst [entscheiden], sondern […] Marionetten von mächtigen Kräften" sind (Patek 2020, 12). Der unbefriedigende Gesellschaftszustand kann demnach gar nicht Resultat von ordentlicher Politik sein. Denn würden Politiker*innen ihre Ämter mit Verantwortung und Vernunft ausüben, dann wären derartige Zustände gar nicht möglich. Dieser Polit-Idealismus ist die Grundlage für die Annahme, dass mächtige Kräfte im Hintergrund das politische Geschehen bestimmen. Die Wirklichkeit erscheint dann als eine Dichotomie des schönen Scheins: Man lebt in einer Welt, die man grundsätzlich für völlig in Ordnung hält, aber es bleibt der ewige Verdacht, es könne sich dabei nur um einen bloßen Schein handeln. Denn wie sonst ließe sich das ganze Elend erklären? Weil man also an der Ordnung so hängt, ist man auch bereit, die politische Wirklichkeit zur bloßen Fassade zu erklären, die es zu durchschauen gilt. Über die wahren Absichten der Politik erfährt man deshalb auch nichts in den Nachrichten. Dafür gibt es die ‚unabhängigen Medien'.

5. Das Prinzip Cui-Bono. Oder: Wie aus einem Motiv ein Beweis ersponnen wird.

Die Suche nach den verantwortlichen ‚Mächten im Hintergrund' orientiert sich in der Regel am Cui-Bono-Prinzip. Weil die offiziellen Angaben und Beweggründe der Politik nicht länger geglaubt werden, beschäftigt sich die konspirative Ideologiebildung fortan mit der Frage, wer von den politischen Entscheidungen profitiert. Dabei wird angenommen, dass die Profitierenden der Krise zugleich die Verursacher*innen sein müssen. Damit eröffnet sich ein ganzes Universum an wilden Hypothesen und Spekulationen. Schon der Verweis auf ein mögliches Motiv soll die Korrektheit einer Behauptung belegen. So lassen sich auch die folgenden Behauptungen einordnen, die wieder der zitierten Studie entnommen sind (vgl. Patek 2020, 7):

- 14 % der befragten Personen gehen davon aus, dass Geheimgesellschaften die Krise nutzen, um eine autoritäre Weltordnung einzurichten.
- 11 % der befragten Personen meinen, dass Bill Gates die Impfung nutzt, um Menschen mit Mikrochips auszustatten. Dabei gehe es ihm darum, mehr Kontrolle über die Menschen zu erlangen.

Aber es müssen gar nicht immer irgendwelche ‚Mächte im Hintergrund' sein, die für das politische Geschehen verantwortlich gemacht werden. Auch der politischen Klasse selbst werden ‚geheime Absichten' und ‚Verschwörungen' in Bezug auf Covid-19 unterstellt, die angeblich darauf abzielen, die „alte Ordnung"[2] (Mies 2022) langfristig durch einen „autoritären Überwachungsstaat" (Bauer 2020) zu ersetzen. Besonders populär ist z. B. die These, dass eine Covid-19 Infektion nicht viel schlimmer sei als eine einfache Grippe (ebd.). Und nicht selten wird die Existenz von Covid-19 sogar ganz geleugnet. Mit der Konstruktion solcher Annahmen soll bewiesen sein, dass die freiheitsbeschränkenden Maßnahmen unmöglich einem volksgesundheitlichen Zweck dienen können. Das ‚wahre Motiv' wird u. a. in der Herstellung staatlicher Abhängigkeit entdeckt, z. B. durch die erzwungene Angewiesenheit auf finanzielle Zuwendungen. Dabei wird offensichtlich völlig ignoriert, dass die politischen Zugeständnisse aufgrund der allgemeinen Verarmung nur temporär gelten sollen. Stattdessen ist man sich sicher, dass die Beschränkung der Freiheit schon der Grund in sich sei, also einen reinen Kontrollzweck erfüllt, der zudem langfristig angelegt sei (vgl. Whitehead 2020).

---

2 An dieser Stelle wird explizit darauf hingewiesen, dass bei der nun folgenden Darstellung verschwörungsideologischer Annahmen unseriöse Quellen berücksichtigt werden. Belegt werden soll damit selbstverständlich nicht die Wissenschaftlichkeit der Aussagen, sondern lediglich die Evidenz der ideologischen Annahmen.

Zurückgeführt wird die aktuelle Maßnahmenpolitik aber auch auf korrupte Politiker*innen, die aus monetärer Gier ihre Macht missbrauchen, um die Interessen der Pharmaindustrie zu vertreten (z. B. bei der Einführung der Impfpflicht): „Politiker, das ist bekannt, strecken sich nach dem Geld, tun alles, was nötig ist, um an Macht und Posten zu kommen und treten notfalls auch die Bürger, um sich der Industrie als inoffizielle Pharmavertreter anzudienen" (Schneider 2022). Auch hier schlägt der politische Idealismus zu: Immer ist es das Ideal einer eigentlich guten Ordnung, die jedoch von bösen Machtinhaber*innen korrumpiert, zerstört oder unangemessen verwaltet wird. Mit diesem Idealismus immunisieren sich Anhänger*innen von Verschwörungsideologien auch gegenüber kritischen Anmerkungen. Diese werden grundsätzlich und getrennt vom Inhalt als unzulässige Angriffe auf das radikalisierte Freiheitsideal identifiziert. Alle Sachverhalte, die nicht zum ‚Cui-bono-Prinzip' passen, werden nicht nur zum bloßen Schein erklärt (‚Fälschung!'), sondern konstruktiv in das Weltbild eingebaut. Es handelt sich dann um eine bewusst gelegte falsche Spur. Zu denken ist hier u. a. an die Entlarvung gefälschter Corona-Zahlen, womit schon bewiesen sein soll, dass der Staat sein Volk mit Absicht manipuliert. Insofern werden die ‚Beweise', die zur Bestätigung des eigenen Weltbilds benötigt werden, engagiert gesucht und stets gefunden.

6. Pädagogische Pathologisierung der Anhänger*innen von Verschwörungsideologien

In den vergangenen Jahren haben sich auch die pädagogischen Fachdiskurse verstärkt mit dem verschwörungsideologischen Denken auseinandergesetzt. Im Fokus steht dabei die Frage, warum Menschen Offenheit gegenüber Verschwörungsideologien entwickeln. Beantwortet wird diese Frage häufig mit der Aufzählung verschiedener Faktoren, die eine Zuwendung wahrscheinlich machen (Vajen & Wolf 2021):

> „So ist der Glaube an eine Verschwörungstheorie häufig mit dem Glauben an weitere Verschwörungstheorien verbunden, unabhängig davon, ob diese Theorien inhaltliche Überschneidungen aufweisen oder sich widersprechen (Goertzel 1994; van Proijen und Douglas 2018). Dieser Effekt stellt die Grundlage des Ansatzes der Verschwörungsmentalität dar, der die Ausprägung eines stabilen Persönlichkeitsmerkmals als Grundlage verschwörungs-theoretischer Erklärungsprozesse identifiziert (Imhoff und Bruder 2014; Imhoff und Lamberty 2018). Weiterhin ist die Tendenz, fälschlicherweise sinnhafte Muster in zufälligen Prozessen zu erkennen, mit einem verstärkten Glauben an Verschwörungstheorien verbunden, die wie der Glaube an Verschwörungstheorien im Allgemeinen bei Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss stärker ausgeprägt ist (Douglas et al. 2016; Freeman und Bentall 2017). Weiterhin

verstärken auch soziale Faktoren, wie abwertende Ingroup-Outgroup-Prozesse oder die Wahrnehmung gesellschaftlicher Krisensituationen den Glauben an Verschwörungstheorien (Douglas et al. 2019)."

Eine systematische Erklärung des verschwörungsideologischen Denkens wird hier nicht geboten. Verwiesen wird lediglich auf sehr unterschiedliche Phänomene, die *irgendwie* mit dem Glauben an Verschwörungstheorien „verbunden" sein sollen. Mit der Aufzählung möglicher Korrelationen (z. B. niedriges Bildungsniveau begünstigt die Hinwendung zum verschwörungstheoretischen Denken) soll aber etwas zum Wesen des Verschwörungsglaubens ausgesagt sein. Der Glaube an die Ideologie wird beschrieben als ein Komplex von sich wechselseitig bedingenden Faktoren (Faktor A begünstigt die Entwicklung von Faktor B). Wie ein ‚Faktor' das Denken beeinflussen soll, wird hier nicht ausgeführt. Geleistet ist damit jedoch der Auftakt zu einer praktisch unendlich langen Liste möglicher Faktoren, Bedingungen und Beziehungen, in denen das verschwörungstheoretische Denken irgendwie eine Rolle spielt. Der Begriff des ideologischen Denkens kann sich dann in alles Mögliche auflösen, was ihn als Bedingung ermöglicht.

Im Kontext der Ursachenforschung wird der Krise zwar eine wichtige Bedeutung zugeschrieben, dabei werden jedoch weder die gesellschaftlichen Bedingungen der Krise analysiert, noch geht man der Frage nach, wie sich das krisenbezogene Nachdenken gestaltet. An der Krise ist erst einmal nur relevant, inwieweit sie sich auf die emotionale Stabilität der Menschen auswirkt. Unter Absehung von jedem konkreten Inhalt über „Krise" und „Gefühl" hält Fischbach (2020, 56) dazu folgendes fest: „Es ist jedoch festzustellen, dass gerade in Zeiten von Krisen, die fraglos eine Verunsicherung in der Bevölkerung auslösen, Verschwörungserzählungen Hochkonjunktur haben." Diese Krisen, die unbestimmt bleiben, werden als eine Faktizität der Wirklichkeit angeführt, um den Blick sodann auf das verunsicherte Individuum zu richten. Mit der Fokussierung auf das Gefühlsleben ist das Problem der Ideologiebildung nicht nur vollständig in das Subjekt verlagert, sondern wird auf dieser Art von den konkreten politischen und sozialen Urteilen abgetrennt. Die Verwandlung von Urteilen in Zustände emotionaler Instabilität findet ihren Ausdruck in einer Auflistung von Faktoren, die das verschwörungsideologische Denken ausmachen sollen (ebd., 57).

- „Gefühl des Kontrollverlusts
- Existenzsorgen
- Erkrankungen
- Stress mit Behörden oder Institutionen,
- Vertrauensverlust in die Funktion des politischen Systems."

Mit den aufgelisteten Faktoren werden die Gründe konsequent jenseits der politischen Positionen ermittelt. Problematisiert werden nicht die ideologischen Deutungen der Krise, sondern vielmehr deren Auswirkungen auf das emotionale Erleben. Was dem Subjekt fehlt, ist demnach das Gefühl von Kontrolle, Existenzsicherheit und ein Vertrauen in das politische System. So werden die Probleme der Subjekte als ein Sammelsurium individueller Bewältigungsschwierigkeiten gefasst, die im schlimmsten Fall dazu führen können, dass der Mensch dem politischen System grundlegend misstraut. Die übergeordnete Frage lautet also: Welche psychosozialen Hilfeleistungen sind nötig, damit sich das Subjekt wieder mit der Ordnung versöhnt? Sorgeobjekt ist damit nicht länger das überforderte Subjekt, sondern die gesellschaftliche Funktion, die seinem freien Willen zugesprochen wird.

Im Rahmen dieser Befassung werden nicht bloß die Gründe für das ideologische Denken ignoriert, sondern stattdessen eigene konstruiert. Mit viel pädagogischem Verständnis werden ‚menschliche Motive' für das Denken gefunden, die spiegelbildlich zu den obigen Defizitbestimmungen stehen (Fischbach 2020, 57):

> „Verschwörungsideologien haben vor allem eine entlastende Funktion. Durch den Glauben an oder das Verbreiten on Verschwörungsmythen kann eine Überlegenheit präsentiert werden, die sich durch vermeintlich intellektuelles Geheimwissen auszeichnet. Es kann gleichzeitig identitätsstiftend sein und bedient dabei Zugehörigkeits- und Anerkennungsbedürfnisse. Ängste, Probleme und Unsicherheiten können auf ‚Andere', auf ‚Feinde' projiziert werden. Das kann wiederum ein Gefühl von Kontrollgewinn erzeugen."

Nachdem die Anhänger*innen von Verschwörungsideologien zunächst als Betreuungsfälle pathologisiert wurden, ist man nun deren wahren Motiven auf der Spur. Das politische Agieren der Subjekte wird als Verwirklichung menschlicher Geltungsbedürfnisse psychiatrisiert und zugleich entpolitisiert. Der pädagogische Blick auf die Anhänger*innen von Verschwörungsideologien sorgt dafür, dass man an ihnen genau das entdeckt, was man sowieso schon weiß: Der Mensch ist angewiesen auf „Anerkennung", „Identität" und „Selbstwirksamkeitserfahrungen" (ebd., 57), um sein Leben angepasst bewältigen zu können – zum Abweichler wird er demnach, weil es daran fehlt. Bestätigt wird sich diese Theorie, indem man sie als *Folie* auf das Phänomen der Anhänger*innen von Verschwörungsideologien *anwendet*, um schließlich herauszufinden, was in der Theorie längst angelegt ist.

7. Fazit

Verschwörungsideologien haben Konjunktur, sie sind in der gesellschaftlichen Mitte angekommen und präsentieren sich politisch heterogen. Insofern ist auch die Annahme nichtzutreffend, dass das verschwörungsideologische Denken ein Privileg der politisch Rechten sei. Zwar sind Verschwörungsideologien im rechten Spektrum besonders weit verbreitet – zu denken ist hier zuallererst an antisemitische Ideologien –, aber längst nicht mehr auf diese Sphäre begrenzt. Vor diesem Hintergrund ist die Analyse verschwörungstheoretischer Ideologien auch nicht mit der Identifikation rassistischer Grundannahmen abgeschlossen. Vielmehr gilt es, das verschwörungsideologische Denken in seinem gesellschaftlichen Bezug zu dechiffrieren. Der Artikel möchte dafür zunächst auf eine elementare Differenz hinweisen: Die kritische Überprüfung von Wissensbeständen – und dies gilt selbstverständlich auch auch für wissenschaftlich produzierte Erkenntnisse zum Corona-Virus – macht aus interessierten Menschen noch keine ‚Verschwö rungstheoretiker*innen'. Ideologisch wird das Denken erst, wenn das Wissen interessiert betrachtet wird, d. h. wenn das Urteil schon feststeht, bevor sich mit der Sache beschäftigt wird. Folglich wird nur noch zugelassen, was dem eigenen Standpunkt entspricht. Den Verschwörungsideologien zu Covid-19 ist eine solche Parteilichkeit eingeschrieben. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit populären Verschwörungsideologien zur Covid-19 Politik konnte ein radikaler Staatsidealismus nachgewiesen werden. Weil die ganze Lebensführung von der Lizenz zur Freiheit abhängt (Geld verdienen, Geld ausgeben, Freund*innen und Verwandte treffen etc.), fordern die Subjekte das verfassungsmäßig garantierte Freiheitsrecht, das ihnen qua übergeordneter Gewalt aufgeherrscht wird. Und weil sie im Staat den absoluten Garanten dieses Freiheitsrechts sehen, können sie weder glauben noch gelten lassen, dass der Staat gegenwärtig von seiner eigenen Räson abweicht und das Freiheitsrecht beschränkt. Die Enttäuschung, die diesen Idealismus nicht aufgeben will, kennzeichnet den Übergang zum Verschwörungsglauben. Denn, wenn etwas ‚ist', was eigentlich gar nicht ‚sein' kann, dann muss doch etwas schieflaufen. Würde die politische Klasse die ‚eigentlich gute Ordnung' verantwortungsbewusst betreuen, dann müssten die ganzen Probleme nicht sein – so die Annahme. Aus diesem Grund kann es nur so sein, dass entweder ‚böse Mächte im Hintergrund' oder ‚korrupte Politker*innen' das Geschehen lenken.

In einem nächsten Schritt wurde der pädagogische Diskurs problematisiert, der das Phänomen begrifflich verklärt, entpolitisiert und auf eine reine Gefühlsebene reduziert. Erklärt wird das verschwörungsideologische Denken abstrakt durch den Verlust von Kontrolle und Vertrauen. Bei dieser Betrachtung wird die politische Dimension der coronakritischen Aussagen völlig ausgeblendet. Forciert wird dementsprechend nicht die (gemeinsame) Reflexion des ideologischen Denkens bzw. der Diskurs über die zugrundliegenden politischen Urteile, sondern die psychologische (Wieder-)Herstellung einer notwendigen Haltung

zum Gemeinwesen. In einer Studie zur Politischen Soziologie der Corona-Proteste wird vor einer solchen Pathologisierung gewarnt (Nachtwey, Schäfer & Frei 2020, 63):

> „Im Umgang mit diesen Protesten ist es aus unserer Sicht wichtig, die Kritiker*innen der Corona-Massnahmen nicht einfach zu pathologisieren. Das ist zwar verführerisch und entlastend, hilft aber nicht wirklich weiter. […] Man könnte allerdings auch die Perspektive umdrehen und – statt nur einen Umgang mit den existierenden Bewegungen zu suchen – einen Prozess der gesellschaftlichen Selbstreflexion beginnen und fragen: Was für eine Gesellschaft bringt derartige Bewegungen hervor, was sind ihre strukturellen Voraussetzungen?“

Will man sich also analytisch mit dem verschwörungsideologischen Denken befassen, dann geht dies nicht ohne den Einbezug einer gesellschaftlichen Ordnung, die das gesamte Denken prägt und qua Gewalt auf sich bezieht.

8. Epilog: Was hat das nun mit Inklusion zu tun?

Die Beantwortung dieser Frage hängt entscheidend davon ab, was eigentlich unter Inklusion verstanden wird – und das macht die Sache kompliziert: Inklusion bedeutet zunächst einmal gesellschaftliche Diskriminierungsprozesse zu analysieren, um darauf aufbauend wissenschaftlich tragfähige Konzepte zur praktischen Entgegnung zu entwickeln. Aus diesem Grund impliziert ein inklusiver Ansatz auch die scharfe Kritik antipluralistischer und rassistischer Verschwörungsideologien. Will man den Ideologien jedoch ernsthaft etwas entgegensetzen, dann gilt es diese logisch zu durchdringen, um auf dieser Grundlage schlüssige Gegenargumente zu entwickeln. ‚Verstehen' ist also keinesfalls gleichzusetzen mit ‚Verständnis', sondern vielmehr eine zentrale Voraussetzung für radikale Ideologiekritik. Es greift daher viel zu kurz, die Verschwörungsmentalität als psychologisches Problem zu individualisieren. Mit der Reduktion der Problemlagen auf einen sozial unverträglichen Geisteszustand ist jedoch eine ganz eigene Leistung vollbracht: Die Gesellschaft wird so zum eigentlichen Sorgeobjekt erklärt und die Verschwörungsmentalität primär als ‚eine Gefahr für das Gemeinwesen' besprochen. Eine solche parteiliche Befassung mit der Verschwörungsideologie ignoriert, dass sich das ideologische Denken ja gerade als eine Bezugnahme auf die ‚geheiligten Verhältnisse' artikuliert. Inklusion bedeutet jedoch, die strukturelle Einbindung der Subjekte in den Blick zu nehmen, denn schließlich setzt das verschwörungsideologische Denken einen problematischen Gesellschaftszustand voraus. Tatsächlich läuft eine verkürzte Kritik der Verschwörungsmentalität selbst Gefahr ins Ideologische abzudriften, nämlich dann,

wenn der Gesellschaftszustand völlig unkritisch als gute Ordnung vorausgesetzt und so vom unerwünschten Denken der Subjekte abgetrennt wird.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1956): Ideologie. In: Adorno, Theodor W. & Dirks, Walter (Hrsg.): Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Soziologische Diskurse nach Vorträgen und Diskussionen. Bd. 4. Weinheim: Beltz, 164–181

Amadeu Antonio Stiftung Sachsen (2021): FAQ Verschwörungsideologien. Leipzig: Amadeu Antonio Stiftung Sachsen

Bauer, Rudolph (2020): Autoritären Überwachungsstaat entlarven. In: Rubikon. Initiative zur Demokratisierung der Meinungsbildung gGmbH. URL: www.rubikon.news/artikel/autoritaren-uberwachungsstaat-entlarven [27.08.2022]

Fischbach, Svenja (2020): Covid-19 und die Verbreitung von Verschwörungsideologien. Handlungstipps und Strategien zum Umgang. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit 3, 56–58.

Marx, Karl (1976/1844): Zur Judenfrage. In: Marx, Karl & Engels, Friedrich (Hrsg.): MEW 1. Berlin: Dietz, 347–377

Mies, Ulrich (2022): Staatsstreich der Globalfaschisten. In: Rubikon. Initiative zur Demokratisierung der Meinungsbildung gGmbH. URL: www.rubikon.news/artikel/staatsstreich-der-globalfaschisten [27.08.2022]

Nachtwey, Oliver; Schäfer, Robert & Frei, Nadine (2020): Politische Soziologie der Corona-Proteste. Grundauswertung, Universität Basel. URL: idw-online.de/de/attachmentdata85376 [27.08.2022]

Patek, Lisa (2020): Verschwörungstheorien rund um Covid-19. Baden: Marktagent

Schneider, Ulrich (2022): Die Banalität der Pandemie. In: Rubikon. Initiative zur Demokratisierung der Meinungsbildung gGmbH. URL: www.rubikon.news/artikel/die-banalitat-der-pandemie [27.08.2022]

Vajen, Bastian & Wolf, Christoph (2021): Verschwörungstheorien als Herausforderung für die politische Bildung. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e. V. Landesverband Niedersachsen: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, 40–50

Whitehead, John (2020): Der Angriff auf die bürgerlichen Freiheiten. In: Rubikon. Initiative zur Demokratisierung der Meinungsbildung gGmbH. URL: www.rubikon.news/artikel/der-angriff-auf-die-burgerlichen-freiheiten [27.08.2022]

Pädagogischer Populismus – ein bedeutsamer Aspekt der Reflexion im Kontext von Inklusion

Andreas Hinz

Abstract: Dieser Beitrag wurde angeregt durch die gleichnamige Publikation von Wunsch & Monecke (2022). Dabei handelt es sich um einen bislang wenig thematisierten Aspekt, der im vorliegenden Kontext jedoch bedeutsam erscheint, denn die „Verachtung der Pädagogik" (Ricken 2007) durch Andere hat lange Tradition. Wunsch & Monecke gehen von einer Analogie zwischen politischem und pädagogischem Populismus aus und analysieren vier Beispiele populistisch argumentierender Autoren.[1] Weiter zeigen sie auf, wie Handlungsalternativen aussehen können – und da tauchen Inklusion und Partizipation auf. Damit ergibt sich eine zweifache Verbindung zum Thema dieses Bandes: zum einen die Überlegung, dass es neben politischem auch pädagogischen Populismus zu reflektieren gilt und zum anderen die, dass sich offenbar inklusive und partizipative Konzepte als Alternative anbieten (vgl. Dannenbeck & Hinz in diesem Band).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die erste Überlegung. Daher wird zunächst umrissen, worum es bei pädagogischem Populismus geht und worin die von Wunsch & Monecke benannten Kriterien bestehen. Darauf folgt die Darstellung von Analysen, inwieweit in der Kritik an der Inklusion populistische Argumentationen vorkommen – mit reichhaltigen Ergebnissen. Zum dritten wird an einem Beispiel expliziert, dass auch die Inklusionsforschung nicht frei ist von populistischen Tendenzen. Schließlich wird ein kurzes Fazit bezüglich populistischer Tendenzen in der Kritik an der Inklusion wie in der Inklusionsforschung selbst gezogen.

Schlagwörter: Pädagogischer Populismus, Inklusionskritik, Populismus in der Inklusionsforschung

1. Pädagogischer Populismus

Wunsch & Monecke (2022, 15–17) stellen vier Merkmale des pädagogischen Populismus heraus, die sie bezogen auf Schule folgendermaßen kennzeichnen:

1 In diesem Text wird nur dann gegendert, wenn es sich um die volle Bandbreite von Geschlechteridentitäten handelt; da z. B. die vier analysierten populistischen Autoren Männer sind und die Kritik an der Inklusion fast durchgängig durch Männer erfolgt, wird dort nicht gegendert.

- Vorstellung eines monolithischen Volkes und seiner Repräsentanz: Ausgegangen wird von einer einzig gültigen und alternativlosen Definition dessen, wie Schule sein sollte. Abgegrenzt davon wird die Realität mit „scharfer Kritik an den bestehenden Strukturen, Institutionen und den dort tätigen Menschen" (ebd., 15).
- Dramatisierung: Die Darstellung der Lage als dramatisch ermöglicht, sich als Expert*in zu inszenieren, die*der „die alleinige Kenntnis zur Lösung der Probleme hat und mit dieser um Anhängerschaft wirbt" (ebd.). So bietet sie*er „einfache Lösungen, die zumeist radikal abstrakt sind" (ebd., 16) und eine „anti-elitäre Haltung" (ebd.) aufweisen.
- Charismatische Führungspersonen: Wie beim politischen Populismus fällt auch hier auf, dass es diese Debatte mit „wortgewandten und auratischen Männern" zu tun hat, die „medial als Sympathieträger fungieren" (ebd.) und so Ängste und Befürchtungen des Publikums aufnehmen, obwohl sie – in den dokumentierten Fällen – keine größere erziehungswissenschaftliche Expertise aufweisen als ihr Publikum, denn auch sie haben lediglich Schule als Kind und ggf. als Vater erlebt.
- Multimedialität: Pädagogischer Populismus verfügt über „ein ausgeklügeltes System der Selbstvermarktung" (ebd.) und entfaltet so eine „bedenkliche Eigendynamik" (ebd.), die v. a. über das Internet und seinen „Klickzahlenhype" (ebd., 17) funktioniert und tradierte Medien mit seinem demokratischen Potenzial ebenso wie mit seinen vielfältigen Desinformationsmöglichkeiten unter Druck setzt.

Dabei fällt es leicht, an berechtigten Aspekten von Schulkritik anzusetzen, sie zu einem gesellschaftlich ohnehin vorhandenen negativen Gesamtbild von Schule und dort tätigen Menschen zu verdichten und sie mit „Ohnmachtsgefühlen und Beschützerinstinkte[n]" (ebd., 23) zu unterfüttern. So ergibt sich eine umfassende, einfache Diagnose: „Alle Kinder werden verraten, alle zu Objekten, allen geht es schlecht" (ebd.). Und die Therapie wird eher abstrakt mit „Liebe, Empathie, Bildung" (ebd.) bezeichnet. Hier sehen Wunsch & Monecke einen „umfassenden Welterklärungsanspruch" mit ebensolchen „globalen Veränderungsempfehlungen" (ebd., 23), die keinen „Einstieg in einen Diskurs zur Verbesserung von Bildung" (ebd.) ermöglichen, sondern in Aufrufe zu Revolten münden.

Analysiert werden vier prominente Beispiele Pädagogischen Populismus, die in zunehmender Radikalität vom Philosophen Richard David Precht über den Psychiater Michael Winterhoff und den Hirnforscher Gerald Hüther bis zum Historiker Michael Hüter reichen (vgl. ebd., 24–48). Sie nehmen Schule aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick: Während Winterhoff seit 1990 vor allem pädagogische Führung vermisst, Lehrkräften quasi unterlassene Hilfeleistung vorhält und behauptet, 70 % aller Kinder seien gestört (vgl. ebd., 48), bemängeln die drei anderen Autoren ganz im Gegenteil Gängelung, Disziplinierung und das

Abtrainieren kindlicher Neugier in der Schule – bis hin zu pädagogisch erzeugter Dummheit, hinter der womöglich planmäßiges Vorgehen stehen könnte. Die Grundsätzlichkeit dieser Stellungnahmen führt zu Alternativen wie Homeschooling – allerdings nicht in der während Corona verbreiteten Nutzung des Begriffs als ersetzender Pflicht-Unterricht zuhause, sondern aufgrund eigenen Willens und eigener Entscheidung – und zu Unschooling, also der kompletten Ablehnung jeglicher Form von formalisierter Schule, die dann notwendigerweise elitäre Züge bekommt und soziale Differenzen reproduziert.

Wunsch & Monecke sehen hier nicht nur mit Setzungen versehene, zweifelhafte, weil nicht durch Forschungsergebnisse belegte Diagnosen, sondern auch eine Nähe zu „Verschwörungserzählungen" (ebd., 50), bei denen „komplexe Zusammenhänge, angereichert mit der Emotion des Außenseitertums […], auf einfache Ursachen" reduziert (ebd.) und in entsprechenden Filterblasen des Internets stabilisiert werden (vgl. Tiedeken in diesem Band). So kann an das „Leiden am Bildungssystem" und das „Misstrauen gegenüber Staat und Bildungspolitik" (ebd., 55) angeschlossen werden.

Wie nun mit diesen Phänomenen umgehen? Wunsch & Monecke plädieren für einen anderen Umgang mit pädagogischen Populist(*inn)en: Statt dogmatisch oder moralisch zu (re)agieren, gilt es ihnen zufolge eine Argumentation zu entwickeln, „die den jeweiligen Populisten nicht umfänglich null und nichtig macht, sondern einzelne Kritikpunkte aufnimmt und beleuchtet" (2022, 74) – ohne „die Hybris der Besserwisserei", die sie in der Erziehungswissenschaft verbreitet sehen (ebd.).

Alternativen zum pädagogischen Populismus in der kritischen Würdigung von Schule sehen Wunsch & Monecke an drei Ansatzpunkten (ebd., 100–105):

- Es gilt, die spezifische Konkurrenz zwischen den gegliederten und den gemeinsamen Formen von Schultypen sowie den Druck zu thematisieren, dass beide Formen „heterogenitätsgerecht und inklusiv" (ebd., 100) werden müssen. Dabei gilt es im Blick zu behalten, dass die gemeinsamen Formen ihre strukturellen Vorteile einer „höhere[n] Lernwirksamkeit" (ebd., 101) oft dadurch verspielen, dass sie homogenitätsbezogene Lehr- und Lernstrategien weiterführen und so Nachteile in ihren Ergebnissen aufweisen.
- Zudem gilt es bei der Unterstützung von Schulen anzusetzen, was die „öffentlich-politische Debatte" (ebd.) ebenso wie konkrete Unterstützung durch Expert*innen bei der Schulentwicklung angeht – allerdings nicht durch Belehrung, sondern durch Entwicklung von Fragen für nächste Schritte angesichts der durch Widersprüche gekennzeichneten Umfeldsituation. „Heterogenitätsgerechte und inklusive Möglichkeiten der individuellen Entwicklung" (ebd., 102) brauchen Schüler*innen ebenso wie Schulen.
- Solche Möglichkeiten des „gemeinsamen und inklusiven Arbeitens" (ebd.) sind bekannt, es gilt nun, „alle Beteiligten zu gewinnen, entsprechend

pädagogisch arbeiten zu lernen“ (ebd., 103); hier sind auch Bildungspolitik und -verwaltung gefordert, eher mit dem Aufzeigen von Möglichkeitsräumen als mit Anweisungen (vgl. Kruschel 2022).

Letztlich geht es Wunsch & Monecke zufolge darum, die Akzeptanz der Schule bei ihrer (potenziellen) Kundschaft, den Eltern, und der Bildungspolitik zu erhöhen (ebd., 105). Hier sind im Text (ebd., 14) Tendenzen zu neoliberalem Pragmatismus wahrnehmbar mit der Annahme, dass Schule eine spezifische Variante von Unternehmen sei (z. B. ebd., 86) – ohne jede kritische Hinterfragung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Es wäre wichtig, nicht nur die Funktionalität von Schule als Ausgangspunkt zu nehmen, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit den (Macht-)Verhältnissen in ihr zu thematisieren – über die Marktmacht von Eltern hinaus.

2.1 Pädagogischer Populismus im Kontext inklusiver Bildung

Die Debatte um inklusive Pädagogik kann – am ehesten vergleichbar mit der früheren um die Gesamtschule – als eine der am stärksten ideologisch aufgeladenen Fach-Debatten der letzten Zeit angesehen werden. Das hat eine gewisse Logik, denn immerhin geht es um die grundlegende Frage, wie ein tradierterweise segregativ gegliedertes System (mit höherer und niederer Bildung) mit der menschenrechtlichen Herausforderung der sich egalitär verstehenden Inklusion in der Schule umgeht. Vor diesem Hintergrund liegt die Frage nahe, inwieweit sowohl in der Inklusionskritik, insbesondere von so diagnostizierten fundamentalistischen „Gegnern“ der Inklusion (Wocken 2018a), aber auch in der inklusiven Bildung bzw. in der Inklusionsforschung populistische Argumentationen auftauchen. Dies wird in den folgenden Abschnitten anhand der o. g. Kriterien beleuchtet.

2.2 Pädagogischer Populismus in der Inklusionskritik?

Hans Wocken kann im Bereich inklusiver Pädagogik als der Autor gelten, der sich am intensivsten mit Kritikern und Gegnern der Inklusion auseinandergesetzt hat (vgl. 2014; 2015; 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019a; 2019b). Da es hier nicht um eine grundlegende Analyse, sondern um Hinweise auf populistische Tendenzen in der Kritik an der Inklusion geht, wird auf der Basis von Wockens Analysen, die keineswegs intersektional angelegt sind, sondern sich weitestgehend auf den Aspekt Beeinträchtigung konzentrieren, der Frage nachgegangen, wie weit dort pädagogisch-populistische Argumentationen genutzt werden. Interessant ist, dass in dieser Kritik diverse Punkte auftauchen, die schon in der frühen Phase der Integrationsdebatte vorgebracht wurden (vgl. Schnell 2018) – nun wohl verschärft, weil es nicht mehr nur um einzelne Integrationsklassen oder -schulen, sondern

angesichts der menschenrechtlichen Anforderungen um die Veränderung des Bildungssystems als Ganzes geht.

Zu den „radikalen Inklusionsgegnern“ zählt Wocken (2018a, 143) den Deutschen Philologenverband, den Verband Deutscher Realschullehrer, den langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbands Josef Kraus, den Gymnasiallehrer und Autor Michael Felten, die Alternative für Deutschland sowie die Frankfurter Allgemeine Zeitung (vgl. diverse Belege bei Schnell 2018). In der „Position der moderaten Inklusionskritiker“ (ebd.) sieht er die Sonderpädagogik-Professoren Bernd Ahrbeck und Otto Speck, die Freie Demokratische Partei und die Katholische Kirche. Wocken zufolge liegt der Kern der Kontroverse in der Frage, wie weit das gegliederte Schulwesen einschließlich Sonderschulen bestehen bleiben oder wie weit es zugunsten inklusiver Ansprüche verändert werden soll. Wenn es also letztlich um die Verteidigung oder die Veränderung bzw. den Abbau des gegliederten Schulwesens geht (vgl. Tiedeken 2018), ist auch die Grundsätzlichkeit der Debatte klar: Es stehen in der schon mehrere Jahrzehnte laufenden strukturellen Debatte um Segregation und Integration wiederum tradierte Privilegierungen und Benachteiligungen auf dem Spiel.

Bei den Analysen sind die vier Kriterien des pädagogischen Populismus (s. o.) leitend – und es finden sich zahlreiche Belege für Argumente pädagogischen Populismus (im Folgenden werden jeweils die Originalstellen sowie die Zitierungen bei Wocken angegeben):

In der Inklusionskritik finden sich *Argumentationsfiguren (Kriterium 1)*, die das Volk und die einzig sinnvolle Gestaltung von Bildung in einem gegliederten Schulwesen durch die mit „starkem Sendungsbewusstsein und hohen moralischen Ansprüchen“ (Ahrbeck 2014, 7, in Wocken 2015, 42) sowie „aggressiv und unnachgiebig“ (Brodkorb 2012, 28, in Wocken 2018a, 174) auftretenden „radikalen Inklusionisten“ gefährdet sehen, die weit „von der Realität entfernt“ sind (Ahrbeck 2014, 83, in Wocken 2019a, 45). Sie wollen mit der Inklusion ihren pädagogischen Wünschen „nach paradiesischen Zuständen auf Erden“ (Dollase 2014, 64, in Wocken 2018c, 219) nachgehen. „Die Deutungshoheit in Sachen Inklusion beansprucht eine Handvoll radikale, verbal mal missionarisch, mal militant auftretender Inklusionsverfechter“ (Kraus 2017, 157, in Wocken 2018a, 174). Diese kleine, offenbar aber – auch als „Sektenbewegung“ (Giesecke 2016, 14, in Wocken 2018c, 224) bezeichnete – mächtige Gruppe ist dafür verantwortlich, dass sich im Inklusionsdiskurs ein „ideologisches Minenfeld“ (Speck 2011, 7, in Wocken 2015, 45) entwickelt hat. Ihre Positionen sind durch „Inklusionswahn“ (Türcke 2016, in Wocken 2018a, 156), „Irrsinn“ (Felten 2015, 50, in Wocken 2018a, 176), eine „Heilslehre“ (Ahrbeck in Kowitz 2013, zit. in Wocken 2019b, 163) und eine „säkulare Religion“ (Kiel 2018, in Wocken 2019b, 163) charakterisiert. In der Praxis produziert dagegen inklusive Bildung einen pädagogischen „Einheitsbrei“ (Felten 2017, 117, in Wocken 2018a, 160), wenn nicht gar „Quälerei“ von Kindern (Flaig 2012, 51, in Wocken 2019a, 165) und stellt „eine Art Menschenversuch“

(Felten 2017, 33, in Wocken 2018b, 187) dar, der „unser Bildungssystem ruiniert" (Titel Felten 2017, in Wocken 2019b, 153) und „eine Bildungsnation vor die Wand fährt" (Titel Kraus 2017, in Wocken 2019a, 43). So entstehen „zunehmendes Chaos in den Schulen" (Felten 2017, in Wocken 2017, 147) und durch eine „pädagogische Mogelpackung" ein „bildungspolitisches Fiasko" (Giesecke 2016, in Wocken 2019b, 173). Häufig werden als Hintergrund – offenbar als tendenziell kriminell angesehene – „kindeswohlferne Motive" (Felten 2017, Klappentext, in Wocken 2018b, 187) diagnostiziert und mitunter auch neoliberale und finanzpolitische Motive „der Bildungsprivatisierer" (Knobloch 2015, 2, in Wocken 2018a, 156) unterstellt. Wocken entnimmt dieser Kritik den Eindruck, dass diese Inklusionskritiker sich „als alleinige Gralshüter des Kindeswohls" sehen (2018b, 188), hinter denen sich am besten das ganze deutsche Volk versammeln, in aktiven Widerstand gehen und „remonstrieren" (Felten auf seiner Homepage, in Wocken 2018a, 169) und zudem eine „bürgerliche Revolte" starten soll (Kraus 2017, 21, in Wocken 2018a, 169 f.).

Wie *dramatisch die Lage dargestellt wird (Kriterium 2)*, ist bereits im ersten Punkt deutlich geworden. Hier wird massiv auf Befürchtungen und Ängste gebaut, wenn etwa verbreitet von „Zwangsinklusion" (Wocken 2017, 144) die Rede ist und sie als totalitäres Konzept (vgl. Speck 2010, Winkel 2011, in Wocken 2014, 145) bezeichnet wird. Inklusive Bildung erscheint entweder unbezahlbar, da sie notwendigerweise pro Klasse „mit mehreren Sonderpädagogen" (Felten 2017, 101, in Wocken 2018a, 164) ausgestattet werden müsste, oder es ist ein massiver „Niveauverlust" (ebd.) abzusehen. Vor allem bezieht sich ein solches Szenario auf zieldifferenten Unterricht, der nur als „in einem Raum mehrere Unterrichte gleichzeitig" (Felten 2017, 120 in Wocken 2018a, 164 f.) gedacht werden kann, allerdings seit den 1980er Jahren im gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen praktiziert wird (vgl. Wocken 1988, 50–52, Hinz 1996). Der einzige Lichtblick im Feld inklusiven Unterrichts besteht der Inklusionskritik zufolge darin, dass „die Türen des Gymnasiums […] den GE- und LE-Schülern verschlossen" bleiben (Felten 2017, 61, in Wocken 2017, 151), also jenen Schüler*innen mit den zugewiesenen Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen, die bei zielgleichem Lernen ausgeschlossen wären. Hier wird deutlich, dass es diesem Inklusionskritiker um das ‚ungestörte Lernen' im gegliederten Schulwesen und letztlich um die Sicherung der sich am Gymnasium festmachenden Privilegien eines bestimmten gesellschaftlichen Milieus geht.

Wocken (2014; 2015; 2018a; 2019a) arbeitet eine Reihe von „Irrtümern" heraus, die auch als Falschmeldungen bezeichnet werden können.

- Angeblich gebe es ein Elternwahlrecht, das mit Inklusion und ihrer Basis in der UN-BRK verbunden sei (Speck 2011, 89, in Wocken 2014, 113), was jedoch juristischer Expertise zufolge nicht der Fall ist, da Eltern als Sachwalter der Menschenrechte ihres Kindes zu agieren haben und deren Wahrnehmung

nicht in das Belieben der Eltern gestellt werden kann (vgl. Eichholz 2017, 132; DIMR 2017, 4).

- Inklusion werde auf zielgleichen Unterricht mit Nachteilsausgleich (Kraus 2013, in Wocken 2015, 88) mit der Individualisierung von Methoden, aber nicht von Lernzielen (Brodkorb 2012, 34, in Wocken 2014, 117) begrenzt; so werden „inkludierbare und nicht inkludierbare Kinder" geschaffen (Wocken 2019a, 34) und die jedem Menschen eigenen, unteilbaren Menschenrechte teilbar gemacht.
- Inklusion beziehe sich auf allgemeinbildende Schulen, einschließlich der Förderschulen (Ahrbeck 2013, 73, in Wocken 2014, 119), was jedoch nicht der Fall ist, da in den entsprechenden Dokumenten von der „allgemeinen Schule" die Rede ist und die Förderschulen nicht dazugehören (KMK 2011, 3) – was überdies auch nicht mit der BRK kompatibel wäre (vgl. DIMR 2017, 1).
- Mit Inklusion werde die Forderung nach Dekategorisierung verbunden, die am bisherigen System die stigmatisierenden Folgen von gruppenbezogenen Etikettierungsprozessen kritisiert und der Inklusionskritik zufolge einen „sonderpädagogischen Niveauverlust" bedeute (Ahrbeck 2014, 9, in Wocken 2019a, 66), da so das Individuum aus dem Blick gerate – was real genau die Folge der Orientierung an pauschalisierenden wie verkürzenden Gruppenkategorien ist (vgl. Hinz & Köpfer 2016).
- Mit den in der UN-BRK geforderten „spezifischen Maßnahmen" seien auch die Förderschulen gemeint (Felten 2017, 63, in Wocken 2018b, 199), was falsch ist, weil Maßnahmen keine Institutionen, sondern eben Maßnahmen bezeichnen (vgl. Wocken ebd.).
- Deutschland habe bereits ein inklusives Bildungssystem, weil kein Kind von Schule insgesamt ausgeschlossen sei; so werden auch Förderschulen zum Teil eines „dual-inklusiven Systems" (Speck 2016) erklärt, die mit stigmatisierenden Folgen verbundene Segregation wird begrifflich abgeschafft.

Weiterhin diagnostiziert Wocken (2018c, 218) in einer Systematisierung der Argumentationen der Inklusionskritik

- einige „Sprachkeulen", eine „in strategischen Diskursen typische Argumentationsform" (ebd., 219), vor allem die der „Ideologie" und der „Sekte", gegen die die Inklusionskritik Realismus und Rationalität setze,
- eine Vielzahl von „Killerphrasen" (ebd., 227 f.) sowie
- vor allem drei „Panik-Theorien", die an Beispielen aufgezeigt werden:
  - Der „Monster-These" zufolge stören Kinder mit Beeinträchtigung massiv den Unterricht, brechen z. B. einer Klassenkameradin den Arm und beißen einer Lehrerin in den Arm, sodass Schule durch sie zu einem „Horrortrip" (Felten 2017, 21/23/29, in Wocken 2018c, 233) wird.

- Der „Nivellierungsthese“ folgend dürfen alle im gleichschrittigen Unterricht nur so viel lernen wie das ‚leistungsschwächste‘ Kind, sodass eine „Einebnung der Bildungsstandards“ (Felten 2017, 103, in Wocken 2018c, 238) erfolgt – was die seit Jahrzehnten bestehende Erkenntnis der Schulvergleichsforschung ignoriert, dass ein Patt in Bezug auf Leistungen zwischen heterogenen und homogeneren Gruppen besteht (vgl. Wocken 2018c, 239–242; auch Wunsch & Monecke 2022, 100 f.).
- Die „Ruin-These“ schließlich führt zu tendenziell apokalyptischen Zukunftsszenarien durch Inklusion, etwa im Reden von der „Bildungsruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen“ (Titel Kraus 2017, in Wocken 2018c, 243) oder die behauptete Zukunftsgewissheit, „wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert“ (Untertitel Felten 2017, in Wocken 2018c, 243).

Dabei werden, wie Wocken mit Bezug auf Ahrbeck feststellt, keinerlei „Gedanken an die Veränderung von Realität“ (2019b, 172) verwendet, die vielmehr offenbar als unveränderbar angesehen wird. Die Inklusionskritik argumentiert „ganz vom affirmativen Standpunkt der Realisierbarkeit“ (Tiedeken 2018, 231) innerhalb des bestehenden Systems – und doch befürchtet sie anscheinend, die kleine ‚Kampftruppe‘ der ‚radikalen Inklusionist*innen‘ könnte erfolgreich sein; jedenfalls macht sie sich gut als Feindbild und potenzieller Sündenbock.

In der also im Sinne der Verteidigung bestehender Segregation parteilichen Inklusionskritik finden sich *charismatische und rhetorisch gewandte Persönlichkeiten (Kriterium 3)*, die an Befürchtungen und Ängsten ansetzen und dadurch Menschen mobilisieren wollen. So bemüht Mecklenburg-Vorpommerns früherer SPD-Bildungsminister Brodkorb das Schreckgespenst der „Einheitsschule“ (Brodkorb 2012, 16, in Wocken 2014, 102) und bescheinigt inklusiver Bildung, sie sei „Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012, 21, in Wocken 2014, 103). Der Gymnasialvertreter Kraus arbeitet mit dem Schreckensbild der „Monopol-Gesamtschule“ (2013, in Wocken 2014, 102). Eltern drohen überdies dieser Sicht entsprechend eine Beschneidung ihres Erziehungsrechts (Felten 2017, 52, in Wocken 2018b, 200) und zudem möglicherweise den allgemeinen Schulen ein totales „Verbot von Sonderschulen“ (vgl. Wocken 2014, 107), sodass es kein Auffangbecken für ‚zu problematische‘ Schüler*innen und keine ‚speziell auf sie zugeschnittene‘ Pädagogik mehr geben soll. Allerdings fordert die UN-BRK ein Ende der Sonderschulpflicht, nicht die Abschaffung aller Sonderschulen (vgl. DIMR 2011). Hier wird ein Bild erzeugt, das Inklusion als antidemokratisch und totalitär erscheinen lassen soll. Während bei Wunsch & Monecke (2022) die selbst ernannten populistischen Experten aus anderen Wissenschaften (Psychiatrie, Philosophie, Hirnforschung, Geschichte) kommen und lediglich pädagogische Alltagsexpertise aufweisen, argumentieren sie in diesem Fall aus ihren jeweiligen pädagogischen oder benachbarten Bereichen (Schulpädagogik, Psychologie,

Gymnasialpädagogik, Sonderpädagogik, …) heraus, offensichtlich ohne Kenntnisse in inklusiver Pädagogik zu haben oder zumindest ohne sie argumentativ aufzunehmen. Dadurch fließen unhinterfragte Selbstverständnisse ein – und das Argumentieren in einem anderen Feld mobilisiert massive Befürchtungen dieser tradierten (Selbst-)Verständnisse.

Einzelne Vertreter sind überdies *multimedial sehr präsent (Kriterium 4)*, wodurch es über soziale Medien leicht wird, Desinformation zu verbreiten. Am prägnantesten erscheint hier der Gymnasiallehrer Felten mit seinem Portal „Inklusion als Problem", in dem dieser Aspekt exklusiv beleuchtet wird. Hier finden sich auch Musterschreiben eines Rechtsanwalts (in Wocken 2018a, 169), die zum Widerstand genutzt werden sollen. Wocken nimmt von dieser Seite den Eindruck mit, es handele sich um die „Gruselkammer der Inklusionskritik" (ebd., 212).

Ohne zu behaupten, die Rhetorik der Inklusionskritik sei in Gänze populistisch, finden sich doch deutliche Tendenzen bei diversen ihrer Vertreter. Bei allen vier Kriterien des pädagogischen Populismus findet sich reichhaltiges Material – und hier wurde lediglich den Schriften eines Autors nachgegangen, der sich intensiv mit dieser Kritik auseinandergesetzt hat. Auch hier – wie schon bei Wunsch & Monecke (2022) – finden sich Abstufungen in der Schärfe und Radikalität (Wocken 2018a, 143, s. o.), die eine Differenzierung zwischen Kritikern und Gegnern durchaus nachvollziehbar erscheinen lassen. Dabei argumentieren Wissenschaftler tendenziell weniger apodiktisch und polemisch als Verbandsvertreter, jedoch sind auch sie absolut nicht frei von populistischen Tendenzen. Im Gegenteil finden sich bei Ahrbeck, gemeinsam mit Marion Felder, in neuerer Zeit auch antiqueere Aussagen, etwa Warnungen vor machtvoller „Transgenderpropaganda in Kindergärten" in der FAZ, wie sie aus der fundamentalistischen und neurechten Szene bekannt sind (zit. in Ginsburg 2022, 310).

Interessanterweise gibt es rechtspopulistische Inklusionskritik nicht nur an der Bildung, sondern auch an der Beschäftigung: In einem offenen Brief des Werkstattrats der Union Sozialer Einrichtung in Berlin (vgl. Gottemeier 2022) wird zu einem „respektvollen und mit gegenseitiger Wertschätzung geführten Dialog" eingeladen, dessen Inszenierung so gestaltet wird, dass ein Mob aus „Gesellschaft, Politik und Medien" „mit brennenden Fackeln und Mistgabeln" die selbstbestimmt eingerichteten, beschützenden und als „absolutes Glück" empfundenen „Wohnungen" von Menschen mit Behinderung zerstören will, indem er die Werkstätten für behinderte Menschen menschenrechtlich hinterfragt – ein Beispiel für eine demagogische Dramatisierung mit atmosphärischen Anklängen an faschistische, Progrome ankündigende Aufmärsche…

2.3 Pädagogischer Populismus auch in der Inklusionsforschung?

Nachdem der kritische Fokus des pädagogischen Populismus bisher auf die Inklusionskritik gerichtet wurde, wird nun auch die Inklusionspädagogik (selbst-)

kritisch im Hinblick auf populistische Tendenzen reflektiert. Diese Aufgabe ist bei weitem nicht so ertragreich wie die zuvor, jedoch finden sich auch hier entsprechende Tendenzen.

Zunächst ist jedoch festzustellen, dass wesentliche Theorien der inklusiven Pädagogik wie auch ihrer Vorläufer in der Integrationspädagogik von Balance- und widersprüchlichen Grundsituationen ausgehen und so schon per se nicht mit populistischen ‚einfachen Lösungen' kompatibel sind – so etwa die Theorie integrativer Prozesse (vgl. Wocken 2021) oder das Trilemma der Inklusion, das besagt, dass von drei Aspekten der Inklusion (Empowerment, Normalität, Dekonstruktion) immer nur zwei gleichzeitig im Blick sein können und der dritte unmöglich gemacht wird (vgl. Boger 2017).

Im Bereich inklusiver Pädagogik und ihrer Theorien können populistische Tendenzen vermutlich bei vielen Vertreter*innen gefunden werden; ein prominentes Beispiel, an dem dies hier verdeutlicht wird, bildet die Theorie der Allgemeinen Pädagogik mit der entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Feuser 1989), die vor Jahrzehnten entwickelt und seitdem fortgeschrieben wird. In letzter Zeit wurde sie sogar als „conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung" (Feuser 2021) bezeichnet. So wird ihr Status exklusiver und umfassender Gültigkeit betont – ohne sie keine humane Schule und demokratische Schule, ein vollmundiger Absolutheitsanspruch! In Riane Eislers „Partnerschafts-Herrschafts-Kontinuum" (2005, 37) würde ein solcher Ansatz als deutlich dominatorisch, also hegemonial bezeichnet (vgl. Hinz 2021, 189 sowie Boban & Hinz in diesem Band). Derlei Theorien des Allgemeinen beanspruchen entgegen einem dialogischen, resonanzorientierten und immer wieder (selbst-) kritisch zu reflektierenden emanzipatorischen Universalismus einen „falschen Universalismus, der auf die imperiale Unterwerfung aller zielt" (Boger 2019, 5), nachdem das emanzipatorische Moment in ihnen verloren gegangen ist (vgl. Boger & Jantzen 2020). Auf Tagungen ist immer wieder eine Polarisierung der Zuhörer*innenschaft in ‚treue Gefolgschaft' und ‚genervte Ablehnung' (vgl. Wunsch & Monecke 2022, 52) in Bezug auf diesen theoretischen Zugang wahrnehmbar, die sich auch in entsprechenden Publikationen zeigen, allerdings dort eher in treuer Gefolgschaft und mit dieser Theorie als exklusiver Basis.

Nachdem Feusers Theorie noch immer nicht überall in Diskurs und Praxis als maßgebend übernommen worden ist, diagnostiziert er in der Inklusionsforschung hoch problematische Tendenzen, wie ausgewählte Beispiele aus einem jüngeren Beitrag zeigen (vgl. Feuser 2022):

- „Heute ist alles inklusiv – die Unterrichtsfächer sind es, die Didaktik, die Methodik, die Lehrer*innenbildung. Was zum Teufel ist da inklusiv? Vermag die Erziehungswissenschaft nicht mehr, als sich Inklusion auf Arme, Beine, Brust oder Rücken zu tätowieren und sie durch die Ohren, Nasenflügel, Lippen oder Brustwarzen zu stecken?" (ebd., 29)

- „Wir nehmen also hin, Generation für Generation psychisch zu verletzen und zu traumatisieren und sie mit den vorherrschenden Unterrichtsformen und Curricula bezogen auf die heute von der Menschheit zu bewältigenden ökologischen Aufgaben der Sicherung des Planeten Erde als Lebensraum für Menschen und der – auch damit verbundenen – ökonomischen Herausforderungen einer menschenwürdigen Verteilungsgerechtigkeit der Güter und Finanzen blind zu machen und dumm zu halten“ (ebd., 34).
- „Welche Ängste und gesinnungsmäßigen Borniertheiten hindern uns, die Turbulenzen gesellschaftlicher Veränderungen als Chance zu sehen und zu nutzen, um aktiv mit den Kindern ein bildungsgerechtes EBU zu schaffen? Wie lange wollen wir noch Kinder zu Nutzen einer kapitalistischen Raubwirtschaft eines nicht nur noch immer, sondern in neuer Weise rassistisch basierten imperialistischen Kolonialismus der weißen Herrenmenschen ausbilden, der noch immer Urstände feiert und sich materiell […] vergegenständlicht?“
- Für Feuser „geht es um die Schaffung eines pädagogisch Allgemeinen, das im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit sich nicht in ständischer Manier von sozialen Unterschieden leiten lässt, wie sie mit der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ seit Jahrzehnten vorliegt (vgl. Feuser 2018) und die der so viel beschworenen Heterogenität in einer Schule für alle gerecht zu werden und aufgrund ihrer Potenzialität zur Persönlichkeitsbildung zu überzeugen und sich zu behaupten vermag. Es geht um nicht mehr und weniger als um die Gestaltung eines humanen und demokratischen Bildungssystems! Dafür werden wir Verantwortung zu übernehmen haben – jede und jeder von uns – und uns endlich dem Staatsgeist gegenüber als mündig erweisen müssen, indem wir uns auf dem Hintergrund einer nun viereinhalb Jahrzehnte langen Entwicklung der Integration resp. Inklusion im deutschsprachigen Raum endlich einmal unseres Verstandes ohne die obrigkeitsstaatliche Anleitung und ordnungsstaatlichen Vorgaben bedienen“ (ebd., 38).

Diesen Aussagen zufolge erscheint die Inklusionsforschung nur noch auf neoliberalen Abwegen, hat sich aus karrieristischen Gründen vollständig von staatlichen Stellen korrumpieren und unterwerfen lassen, ist jeglicher kritischer politischen (Selbst-)Reflexion – und selbst ihres Verstandes – verlustig gegangen, hat Inklusion systemkonform pervertiert und in ihre narzisstisch geprägte Subkultur zugunsten von Karrieremöglichkeiten eingebunden; ihre Vertreter*innen sind damit zu Verräter*innen an Kindern, Schulen, Kolleg*innen und Eltern geworden und unterlassener Hilfeleistung schuldig – und all das, obwohl doch seit Jahrzehnten die einzig (conditio sine qua non) tragfähige Theorie der „Allgemeinen Pädagogik“ vorliegt.

Es stellt sich die Frage, ob es sich hier um produktive Beiträge zur Weiterentwicklung inklusionspädagogischer Theorie und Praxis oder um populistische Argumentationen par excellence mit diffusem „Empörismus“ (Horx 2022, o. S.)

gegen alle und alles handelt – also quasi um eine Art ‚erziehungswissenschaftlichen Populismus'. Eine solche Position sieht sich offenbar exklusiv im Besitz der einzig richtigen Analyse und der Wahrheit, ist damit intolerant anderen Positionen gegenüber und adressiert andere in der Rolle der (wiewohl freiwillig) Unterworfenen. Es drängt sich geradezu der Eindruck auf, dass hier eine allgemeine Theorie einer – da sie sie nicht allgemein übernimmt – völlig desolaten und in jeder Beziehung versagenden Forschungscommunity gegenübersteht. Hier wird ein Anspruch der „alleinige[n] Kenntnis zur Lösung der Probleme" (Wunsch & Monecke 2022, 15, Kriterium 1) im Kontext eines hoch dramatischen Szenarios (Kriterium 2) eines rhetorisch und auratisch profilierten Kollegen (Kriterium 3) deutlich, der auch in den Medien präsent ist oder zumindest war (Kriterium 4). So wird der Diskurs nicht angeregt, sondern behindert.

Im Unterschied zur Inklusionskritik stammt dieses Beispiel von jemandem, der sehr wohl Experte für inklusive Bildung ist, also nicht von außen auf alltagstheoretischer oder fachfremder Basis kritisiert. Trotzdem findet sich hier eine einzige große Verdammnis der gesamten aktuellen Inklusionsforschung – und Alternativen zur aktuellen Situation bestehen nur pauschal in der Entwicklung eines kindgerechten Bildungssystems – ohne jeden ‚Fahrplan zu dieser Vision' (in Anlehnung an Bloch, vgl. Wocken 2021, 127). Da gibt es keine Widersprüche, Ambivalenzen, gegensätzlichen, konfligierenden Tendenzen, sondern nur eine ‚richtige Theorie' und ein ‚falsches, da inkompetentes, systemkonformes und unpolitisches Agieren der Inklusionsforschung' (vgl. Hinz 2021, 189 f.). Allerdings ist die präsentierte ‚einfache Lösung' – die Übernahme von Feusers Theorie – sicherlich keine einfache Lösung, denn dafür müsste ja all das gewusst und umgesetzt werden, was in sie eingegangen ist.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Diverse Kritikpunkte an Schule wie an inklusiver Bildung und vor allem ihrer bildungspolitischen Umsetzung sind unmittelbar einleuchtend und sprachlich exzellent formuliert – etwa die „Integration der Inklusion in die Segregation" (Feuser 2022, 29) oder früher schon kritisch-reflexive Begriffe wie die ‚Schäferhundpädagogik' – und sie werden von diversen Autor*innen geteilt. Hier wird wiederum der Unterschied zwischen Kritik und Populismus deutlich (vgl. Dannenbeck & Hinz sowie Tiedeken in diesem Band).

Es geht hier vielmehr um die Anlage des Gesamtszenarios mit seiner ausschließenden schwarz-weiß-Argumentation, die nur zwei Perspektiven kennt: die richtige mit der Überwindung gesellschaftlicher Unterdrückung in demokratischer Bildung – nur leider ohne Strategien zu deren Herbeiführung – und die falsche mit dem Vorwurf der karrieristischen Unterwerfung unter gegebene Verhältnisse. Dass aber beide – grundlegende Kritik und pragmatisches Handeln hier und heute – wichtig und in ihrer spannungsgeladenen Widersprüchlichkeit geradezu unverzichtbar sind, wird so nicht einmal denkbar (vgl. Hinz 2021). Konkrete Unterstützung von Schulen, wie Wunsch & Monecke (2022, 74) sie als

Perspektive vorschlagen, kann z. B. mithilfe des Index für Inklusion entsprechend den Bedarfen der einzelnen Schule in unterschiedlicher Weise – und nicht bevormundend, sondern partnerschaftlich und in wechselseitiger Reflexion – realisiert werden (vgl. Hinz et al. 2013; Boban & Hinz 2015; 2016).

3. Folgerungen

Es gilt, die populistischen Parolen der Inklusionskritik mit ihren unterkomplexen, ideologischen, exklusiv die Welt erklärenden Argumentationen zu dekonstruieren – und der Reduktionismus der Inklusionskritik beginnt schon bei der Ausblendung jedes intersektionalen Ansatzes (vgl. z. B. Roig 2021, Haruna-Oelker 2022), der eine solche Polemik erschweren würde. Dies gilt auch dann, wenn in populistischen Positionen mehrere Facetten der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit" (vgl. Heitmeyer 2002–2011) ‚quasi intersektional' miteinander verbunden würden. Doch auch populistische Argumentationen aus der Inklusionsforschung selbst gilt es zu reflektieren. Sie tragen – ohne sie mit der Inklusionskritik auf eine Ebene zu stellen! – ebenfalls zu einer unproduktiven Polarisierung der Debatte bei, indem sie die Vielgestaltigkeit und Widersprüchlichkeit inklusiver Bildung komplexitätsreduzierend ausblenden und perspektivisch wenig Konkreteres außer der ‚Errichtung eines demokratischen und egalitären Bildungssystems' bieten – zu Fragen, wie und mit welchen Schritten, zumal welchem ersten Schritt noch in diesem Jahr, aber auch mit welchen Widersprüchen außerhalb eines Richtig-Falsch-Schemas, findet sich kaum etwas.

Weiterführend erscheint die Ergänzung von radikaler, also grundlegender, aber nicht populistischer Kritik und pragmatischen Entwicklungsschritten – so wie sie in der menschenrechtsbasierten Bildung (vgl. Kruschel 2017) erfolgt. Bei ihr werden Menschenrechte eingeklagt und neoliberale, auf Humankapital orientierte Argumentationen kritisiert. Dort wird bei radikaler Kritik im Grundsätzlichen für nächste pragmatische Entwicklungsschritte in entsprechend grundlegender Ausrichtung plädiert, die Widersprüche zwischen Grundsätzlichkeit und Pragmatismus wie zwischen gesellschaftlichen Interessen werden thematisiert und machtkritisch reflektiert (vgl. Boban & Hinz 2017; 2022; Hinz 2023). Das dürfte – zusammen mit einer intersektionalen Perspektive – auch präventive Wirkungen gegenüber einer rechtspopulistischen Inklusionskritik haben, denn es macht es deutlich schwerer, in ihrer Eindimensionalität der Komplexität inklusiver Bildung überhaupt nahe zu kommen – und so wird sie zumindest leichter erkennbar und kritisierbar.

Literatur

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus und die Bedeutung für das Leistungsverständnis. In: Lütje-Klose, Birgit; Boger, Mai-Anh; Hopmann, Benedikt & Neumann, Phillip (Hrsg.): Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39–47

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022): Inklusion und Partizipation – kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. In: Zeitschrift für Inklusion 16 (4). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610 [31.12.2022]

Boban, Ines & Jerg, Jo (2017): Überlegungen zu einer inklusiven Kultur des (Hinter-) Fragens. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 216–235

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 11 (1). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [13.10.2022]

Boger, Mai-Anh (2019): Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42 (3), 4–10

Boger, Mai-Anh & Jantzen, Wolfgang (2020): Wahrhaft allgemeine Bildung: Zuerst war es unmöglich… dann ging es verdächtig schnell. In: Grosche, Michael; Decristan, Jasmin; Urton, Karolina; Jansen, Nina C.; Bruns, Gunnar & Ehl, Birgit (Hrsg.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–55

DIMR (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Position Nr. 10. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Eichholz, Reinald (2017): Probleme beim Thema Inklusion: Ist ein „Recht auf Exklusion" die Antwort? In: Wocken, Hans (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule, Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus, 118–134

Eisler, Riane (2005): Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung. Freiamt: Arbor

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 4–48

Feuser, Georg (2021): Entwicklungslogische Didaktik. Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In: Resch, Katharina; Lindner, Katharina-Theresa; Streese, Bettina; Proyer, Michelle & Schwab, Susanne (Hrsg.): Inklusive Schulentwicklung. Münster: Waxmann, 205–212

Feuser, Georg (2022): Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog! Oder: Grenzgänge zwischen Welten. In: Schimek, Bernhard; Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Grubich, Rainer; Paudel, Florentine & Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–42

Ginsburg, Thomas (2022): Die letzten Männer des Westens. Antifeministen, rechte Männerbünde und die Krieger des Patriarchats. 3. Auflage. Hamburg: Rowohlt

Gottemeier, Norman (2022): Geschichten aus der WfbM. Offener Brief des Werkstattrats der Union Sozialer Einrichtung in Berlin. URL: www.53grad-nord.com/klarer-kurs/artikel/geschichten-aus-der-wfbm [13.10.2022]

Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken. München: btb

Heitmeyer, W. (2002–2011): Deutsche Zustände. Folge 1–10. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hinz, Andreas (1996): Zieldifferentes Lernen in der Schule. Perspektiven für einen integrativen Umgang mit Heterogenität. In: Die Deutsche Schule 88, 263–279

Hinz, Andreas (2021): Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In: Wocken, Hans (Hrsg.): Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten. Hamburg: Feldhaus, 177–199

Hinz, Andreas (2023): Inklusive und demokratische Bildung – Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. In: Zeitschrift für Inklusion 17(3) URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703 [20.06.2023]

Hinz, Andreas; Boban, Ines; Gille, Nicola; Kirzeder, Andrea; Laufer, Katrin & Trescher, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagsschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hinz, Andreas & Köpfer, Andreas (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahreschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 36–47

Horx, Matthias (2022): Durch Krisen wachsen. Wie man der Zukunfts-Paranoia entkommen kann. Newsletter 99. URL: www.horx.com/99-durch-krisen-wachsen [13.10.2022]

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der KMK vom 20.10.2011. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [13.10.2022]

Kruschel, Robert (Hrsg.) (2007): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Ricken, Norbert (Hrsg.) (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS

Roig, Emilia (2021): why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau

Schnell, Irmtraud (2018): Alles beim Alten! Anmerkungen zur Inklusionskritik. In: Gemeinsam leben 26, 234–238

Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 185–195

Tiedeken, Peter (2018): Kritik der Inklusionskritik – eine diskursanalytische Untersuchung zentraler Argumente gegen Inklusion. In: Gemeinsam leben 26, 224–233

Wocken, Hans (1988): Bilanz und Perspektiven des Schulversuchs Integrationsklassen. In: Wocken, Hans; Antor, Georg & Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio, 49–60

Wocken, Hans (2014): „Stärken, nichts als Stärken!" Über Spiegelfechtereien gegen den Ressourcen-Ansatz. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrusse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus, 145–152

Wocken, Hans (2015): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten" Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte. Hamburg: Feldhaus, 41–83

Wocken, Hans (2017): „Wer anderen eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Über die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die „Inklusionsfalle" (Felten). In: Wocken, Hans (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus, 144–154

Wocken, Hans (2018a): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen – eine antikritische Antwort. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Contra Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus, 143–181

Wocken, Hans (2018b): „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!" (Michael Felten). Eine offen(siv)e Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Contra Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus, 183–216 (auch in Gemeinsam leben 26, 205–223)

Wocken, Hans (2018c): Über Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien der Inklusionskritiker. Widerständige und zornige Einwürfe gegen inklusionskritische Zumutungen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Contra Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus, 217–247

Wocken, Hans (2019a): „Radikale“ und „moderate“ Inklusion. Rekonstruktion inklusionspädagogischer Konzepte und Positionen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die Auch-Inklusion. Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems. Hamburg: Feldhaus, 27–81

Wocken, Hans (2019b): Über Wunschtäter, Wohltäter und Wirkungstäter. Essay über dreierlei Ideologien in der Inklusionsdebatte. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die Auch-Inklusion. Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems. Hamburg: Feldhaus, 149–178

Wocken, Hans (2021): Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten. Hamburg: Feldhaus

Wunsch, Robert & Monecke, Irmgard (2022): Pädagogischer Populismus. Weinheim: Beltz Juventa

Hatespeech und Co. als Inklusionsvehikel?

Eine Studie zur Interaktionslogik exkludierenden Sprechens und Handelns in der Schule

Michael May

Abstract: Ausgehend vom Hatespeech-Konzept zeigt der Beitrag das paradoxe Verhältnis von exkludierendem Sprechen (offline) und inkludierenden Effekten in Schulkontexten Thüringer Schulen auf. Fallbeschreibungen aus einer Gelegenheitsstichprobe wurden dazu hinsichtlich der kommunikativen Inhalte und Formen, der situativen Konstellationen und der interpersonalen Funktionalität inhaltsanalytisch untersucht. Deutlich wird u. a., dass Abwertungen in unterschiedlichen situativen Konstellationen – vom inhaltlichen Unterrichtsgespräch über bestätigendes Sprechen unter Peers bis zu Konkurrenzsituationen – auftreten. Zudem wird aufgezeigt, dass abwertendes Sprechen neben der dominanzorientierten Abwertung von Personen oder Gruppen insbesondere anerkennungs- und identitätsorientierte Funktionen erfüllt.

Schlagwörter: Hatespeech, Schule, Inklusion, Theorie sozialer Dominanz, Theorie sozialer Identität

1. Einleitung

Rechtspopulismus wird in den Sozialwissenschaften als eine Reaktion auf diverse Krisenphänomene interpretiert (Verteilungskrise, Repräsentationskrise, Identitätskrise) (vgl. Decker 2018). Insbesondere bei der durch Globalisierung und Migration bedingten Identitätskrise verbinden sich kulturelle Verunsicherungen, gefühlte Anerkennungsverluste und Überfremdungswahrnehmungen mit dem Wunsch nach kultureller Dominanz und hierarchischen Beziehungen zwischen In- und Outgroups (Cultural Backlash). Die Dominanz, Abwertung und Ausgrenzung von Outgroups als Teil des Rechtspopulismus sind eine Reaktion auf empfundene Sinn- und Identitätskrisen zu verstehen, die den Zusammenhalt der tradierten Gruppe(norientierung) sichern sollen (vgl. Heitmeyer 2018).

Die Bearbeitung dieser Identitätskrise ist – eingebettet in einen erneuten Strukturwandel der Öffentlichkeit (vgl. Seeliger & Sevignani 2021) – u. a. durch abwertendes und zuweilen hasserfülltes Sprechen und Handeln gekennzeichnet. Innerhalb und außerhalb der Schule werden auch Schüler*innen von diesen

Entwicklungen als Täter*innen oder Geschädigte beeinflusst. Zur Beschreibung dieser Tendenzen wird häufig das Theorem *Hatespeech* genutzt. Hatespeech kann

> „als kommunikative Ausdrucksform in der Öffentlichkeit mit Botschaftscharakter definiert werden, die absichtlich Ausgrenzung, Verachtung und Abwertung bestimmter Bevölkerungsgruppen fördert, rechtfertigt oder verbreitet und durch die diese in diskriminierender Weise in ihrer Würde verletzt oder gedemütigt werden" (Wachs et al. 2021, 281).

Für die hier vorgestellte Studie bietet diese Definition die zentrale Orientierung, soll aber insofern in einer ausgeweiteten Form zur Anwendung kommen, als nicht nur absichtliche Abwertungen, in denen der bewusste Vorsatz einer Abwertung umgesetzt wird, betrachtet werden. Mit dieser Ausweitung des in Frage stehenden Phänomens in Richtung eines Konzepts stereotypen Sprechens (vgl. Haas 2012), das ohne die Annahme von Absichtlichkeit auskommt, werden zwei Ziele verfolgt. Erstens soll damit das Feld der Abwertungspraxis unter Schüler*innen, die hier im Hinblick auf ihr paradoxes Inklusionspotenzial untersucht werden soll, nicht zu eng gezogen werden. Zweitens wird damit auf die methodologischen Schwierigkeiten reagiert, Handlungsmotive wie Absichtlichkeit im Rahmen mikrosoziologisch orientierter qualitativer Forschung überhaupt rekonstruieren zu können (vgl. Kap. 2 und 3). Für den inhaltlichen Fokus der Studie bedeutet dies, dass mitunter Hatespeech im oben definierten Sinne in den Blick kommt, allerdings ohne, dass dies sicher rekonstruiert werden könnte. Das Konzept Hatespeech bildet dabei weiterhin die zentrale Orientierung, weil alternative Konzepte, wie etwa stereotypes Sprechen, nicht das für den schulischen Kontext wichtige Merkmal der (Teil-)Öffentlichkeit beinhalten. Insofern ist die Rede von Hatespeech und Co. im Titel zu verstehen. Der Einfachheit halber wird folgend nur der Begriff Hatespeech verwendet.

Als weithin unklar kann gelten, wie groß das Hatespeech-Problem ist, sowie wo und unter welchen Bedingungen es sich verstärkt (vgl. Wachs, Schubarth & Bilz 2020). Nicht geklärt sind auch die Fragen, ob es sich um ein neues Problem an Schulen handelt oder ob es vielmehr in der Vergangenheit nicht hinreichend von Phänomenen wie Mobbing oder Gewalt abgegrenzt wurde (vgl. Bilz et al. 2017).

Mit diesem Beitrag und dem dafür herangezogenen Datenmaterial können diese Desiderate nicht aufgearbeitet werden. Aus einer pädagogischen Perspektive erscheint es jedoch besonders bedeutsam, sowohl konkrete Erscheinungsformen von Hatespeech in der Schule zu identifizieren als auch die interpersonellen Kontextfaktoren des Aufkommens von Hatespeech zu verstehen. Deshalb soll den Fragen nachgegangen werden, a) mit welchen Inhalten und in welchen Kommunikationsformen Hatespeech auftritt, b) in welchen analogen schulspezifischen Situationskonstellationen es zum Vorschein kommt (Online-Hatespeech wird also vernachlässigt) sowie c) welche interpersonelle Funktionalität mit der

Aktualisierung von Hatespeech verbunden ist. Bei der Beantwortung dieser Fragen wird auf die Auswertung einer Gelegenheitsstichprobe von Fallbeschreibungen zurückgegriffen, die Student*innen im Praxissemester der Universität Jena gesammelt haben. Bei den Fällen handelt es sich also um Offline-Formen von HS. Insbesondere die Antworten auf die Frage c) können den paradoxen Zusammenhang von ausschließendem Sprechen und Handeln sowie inkludierenden Effekten veranschaulichen.

2. Faktoren des Aufkommens von Hatespeech, Einordnung der Forschungsfragen und Anmerkungen zum Forschungsstand

Zur Erklärung von Hatespeech werden in der Regel Mehrebenenmodelle herangezogen (vgl. bereits Haas 2012). Nach einem Modell von Wachs, Schubarth & Bilz (2020) für den Bereich der Schule sind intrapersonelle (z. B. Kompetenzen, Einstellungen, Motive und Beweggründe), interpersonelle (z. B. Interaktionsdynamiken zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen), schulkontextuelle (demokratische Schulkultur, Erfahrung mit Heterogenität, Schul- und Klassenklima etc.) sowie gesellschaftliche (z. B. politische Kultur, Akzeptanz von Gewalt und Diskriminierung) Faktoren bedeutsam (vgl. ähnlich Wettstein 2021). Forschungsfrage c), die hier im Mittelpunkt stehen soll, adressiert die interpersonellen Kontextfaktoren bzw. die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner mikrosozialen Umwelt. Sie repräsentiert damit nur einen kleinen Teil des komplexen Bedingungsgefüges von Hatespeech. Wie zum komplexen Faktorenmodell von Hatespeech insgesamt, so liegen auch zu den interpersonellen Faktoren nur wenige Forschungsergebnisse vor.

Auf der interpersonellen Ebene geht es um die „Begegnung von Menschen“ (Fend 2008, 63), wobei die Schüler*innen-Lehrer*innen- sowie die Schüler*innen-Schüler*innen-Interaktionen eine bedeutende Rolle spielen. Im Zuge dieser Interaktionen werden soziale Exklusions- und Inklusionsmechanismen aktualisiert (vgl. Fend 2008), wobei Exklusionsmechanismen durch die Ausübung von Dominanz geprägt sind (Theorie Sozialer Dominanzorientierung; vgl. Pratto, Sidanius & Levin 2006), Inklusionsmechanismen durch die Vergewisserung und Bestätigung sozialer Zugehörigkeit (Theorie Sozialer Identität; vgl. Tajfel 1982). Beide Theoriestränge lassen sich auch auf Hatespeech in der Schule beziehen.

Gemäß der *Theorie Sozialer Dominanzorientierung* werden soziale Konflikte und daraus resultierende gesellschaftliche Hierarchien durch ein universelles Dominanzstreben von Individuen und Gruppen erklärt, dessen Folge wiederum konfligierende Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Stereotype und kulturelle Ideologien über legitime Gruppenhierarchien seien. Diese Einstellungen, Überzeugungen etc. werden in „legitimising myths“ (Pratto, Sidanius & Levin 2006, 275) komprimiert. In diesen Mythen sind Alter, Geschlecht sowie eine Reihe

willkürlich gewählter Kategorien bedeutsam, weil an ihnen entlang Hierarchien konstruiert und gerechtfertigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint Hatespeech als Praxis der diskriminierenden Dominanzausübung.

Der *Theorie Sozialer Identität* zufolge kommen, um die positive Bewertung der Ingroup und damit der eigenen Person zu stabilisieren, verschiedene Mechanismen zum Einsatz. Dazu gehört als eine Strategie auch die Abwertung von Outgroups. Durch die „Bedrohung der Identität des Gegenübers" (Thiel 2016, 69) wird die Gruppenidentität gefestigt und aufgewertet sowie der eigene Status in der Gruppe verbessert. Ein weiterer Mechanismus ist die Beifall erheischende, öffentliche Inszenierung – am Maßstab der Normen der Erwachsenenkultur – abweichenden Verhaltens (vgl. Coleman 1961; Thiel 2016). Im Falle von Hatespeech in der Schule kann beides zusammenfallen: Die drastische Abwertung einer Outgroup wird sowohl gegen diese Outgroup selbst als auch gegen die normativen Erwartungen der Lehrer*innenschaft als Stellvertreterin der Erwachsenenkultur in Stellung gebracht – und stabilisiert die soziale Identität und Gruppenzugehörigkeit unter Peers.

Allerdings spielt Abwertung nicht nur im Hinblick auf Outgroups eine Rolle. Auch innerhalb von Peergroups kommt es zu Abwertungen in der Form „rituellen Beleidigens" (Breidenstein 2008, 958). Dieses öffentlich aufgeführte, spaßorientierte Spiel von Beleidigung und Gegenbeleidigung hat für die Beteiligten, zumeist Jungen, allerdings einen eher inkludierenden Charakter. Sie vergewissern sich durch die Teilnahme am Spiel der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, während andere nicht mitspielen dürfen.

Für die intra- und interpersonelle Analyseebene rekonstruieren Ballaschk et al. (2021) im Rahmen einer Befragung von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen und in Anlehnung an Forschungen zu Mobbing und Online-Hatespeech unterschiedliche *Beweggründe* und *Motive* sowie deren Zusammenhang. Als *Beweggründe* für Hatespeech, die relativ kurzfristig, volatil und änderbar sind, nannten die Befragten Angst vor Statusverlust, Gruppendruck, Austesten von Grenzen, Spaß, politisch-ideologisches Überzeugt-Sein sowie Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen. Von diesen Beweggründen werden *Motive* unterschieden, die als längerfristige, anthropologisch verankerte Grundbedürfnisse verstanden werden können, die Individuen befriedigen möchten. Diese sind das *Machtmotiv* (Streben nach dominanter Beeinflussung anderer) sowie das *Zugehörigkeitsmotiv* (Streben nach Aufnahme und Anerkennung in Gruppen). Hatespeech wird demnach zur Befriedigung dieser Grundbedürfnisse eingesetzt. Beide Motivlagen sind anschlussfähig an die *Theorie Sozialer Identität* und die *Theorie Sozialer Dominanzorie*ntierung.

Ballaschk et al. (2021, 14) merken als eine Limitation ihrer Studie an, dass *unbewusste* Motivlagen anhand der Interviewdaten „nur interpretativ erschlossen" werden können. Als Konsequenz aus den Schwierigkeiten, aus Interviewdaten Absichten zu rekonstruieren, verfolgt die vorliegende Studie keinen

sozialpsychologischen, sondern einen eher (mikrosoziologisch)-interaktionistischen Ansatz. Dieser interessiert sich weniger für bewusste psychisch verankerte *Intentionen* als vielmehr für die soziale Funktion von *sozialen Handlungen*. Nicht die Motivlagen von Individuen stehen im Mittelpunkt der Rekonstruktion, sondern die sozialen Beziehungen, die mit einer Handlung gestaltet werden, also die *Interaktionen* (vgl. Maiwald & Sürig 2018). Bei der Gestaltung der Interaktionen greifen die Individuen mitunter auf implizites, routinisiertes Praxiswissen zurück (vgl. Reckwitz 2003), das gleichsam als ‚unbewusste Absicht' eine hohe soziale Funktionalität für die Individuen aufweist, zumindest ad hoc aber gar nicht reflexiv zugänglich gemacht werden kann.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Feldzugang und Datenkorpus

Gegenstand der Untersuchung sind 116 Situationsbeschreibungen von Hatespeech im Schul- und Unterrichtsalltag, die Lehramtsstudent*innen im Rahmen ihres fünfmonatigen Praxissemesters an der Universität Jena beobachtet und dokumentiert haben. Parallel besuchten die Studierenden ein universitäres Begleitseminar, in dem die kasuistische Falldokumentation und -auswertung vorbereitet und durchgeführt wurde (vgl. May 2018). Die meisten Fälle stammen aus dem Bundesland Thüringen, wobei in Ausnahmefällen das Praxissemester auch in anderen Bundesländern durchgeführt werden konnte. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom Schuljahr 2013/14 bis zum Schuljahr 2018/19. Es handelt sich um eine ad hoc-Stichprobe (vgl. Döring & Bortz 2016), die durch die interessengeleitete Wahl des angebotenen Begleitseminars durch die Student*innen zustande kam.

Die Fälle stammen aus unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe (Gymnasien, Gesamtschulen, Regelschulen, Gemeinschaftsschule). Sie umfassen die Jahrgänge 5 bis 12, wobei jeweils in den Jahrgängen 5 sowie 11 und 12 weitaus weniger einschlägige Situationen beobachtet wurden als in den dazwischenliegenden Jahrgängen.

3.2 Charakterisierung und Güte der Daten

Die Erhebung der Daten, also die Dokumentation einschlägiger Situationen im Praxissemester, die klassische und alternative (z. B. Lernbüro) Unterrichtssituationen, Pausen- und Pausenhofsituationen aber auch Schulveranstaltungen (z. B. Klassenfahrt) und schulische Zwischenräume (z. B. der Weg vom Sportplatz zur Schule) umfassen, wurde von Praxissemesterstudent*innen vorgenommen. Dies bedeutet, dass nicht auf erfahrene Sozialforscher*innen bei der Datenerhebung zurückgegriffen werden konnte. Deshalb wurden die Studierenden im Rahmen

des Begleitseminars auf die Erhebungssituation vorbereitet, wobei die inhaltlich interessierenden Theoreme Hatespeech und stereotypes Sprechen ebenso geklärt wurden wie die Form der Erhebung. Im Sinne teilnehmender Beobachtung fertigten die Studierenden Protokolle an, die dann in ausführliche Kontext- und Situationsbeschreibungen überführt wurden.

Neben der inhaltlichen Orientierung auf Hatespeech wurden auch Situationen dokumentiert, in denen es eine positive Bezugnahme zum Nationalsozialismus gab, der als Chiffre für die Abwertung von Menschen gelten kann, die außerhalb der rassisch verstandenen ‚Volksgemeinschaft' stehen.

Zwar legt der Begriff Hatespeech zunächst nahe, dass die *Kommunikationsform* immer das gesprochene Wort ist. Demgegenüber geht das Theorem allerdings davon aus, dass Hatespeech auch nonverbal (Gestik, Mimik, Symbole) erfolgen kann (vgl. Sponholz 2018).

Des Weiteren wurden die Student*innen angehalten, die Situationen möglichst unvoreingenommen und ohne vorschnelle Deutungen zu dokumentieren sowie ggf. persönliche Bewertungen der Situation sprachlich zu markieren (statt „Laura wurde wütend." „Laura schrie Max an.") (vgl. Boer 2012). Am Ende standen Fließtexte als Fallbeschreibungen, die hinsichtlich dieser Anforderung dennoch sehr heterogen waren. Auch formal traten recht große Unterschiede auf. Einige Student*innen verfassten umfangreiche Texte mit Kontextschilderungen und detaillierten Beschreibungen, andere eher kurze Auszüge aus einer beobachteten Interaktion.

3.3 Auswertungsmethode

Alle 116 Fälle wurden zunächst daraufhin überprüft, ob sie aussagekräftig genug waren, um sie in die Auswertung einzubeziehen. Daraufhin wurden 16 Fälle aussortiert, sodass 100 Fälle in die Auswertung einflossen. Dazu wurden die Fallbeschreibungen in MAXQDA 2020 eingelesen und inhaltsanalytisch erschlossen. Kernstück der Qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2014). Ausgehend von den Forschungsfragen sowie den bisherigen theoretischen Ansätzen (Hatespeech, Theorie Sozialer Identität, Theorie Sozialer Dominanzorientierung), existierenden Forschungen (vgl. Ballaschk et al. 2021), aber auch den Ergebnissen der didaktischen Fallarbeit im Begleitseminar (vgl. May 2018) wurden *deduktiv* zunächst die Kategorien *Klassenstufe, Inhalt der Abwertung* (z. B. rassistische Abwertung, Abwertung von sozial Schwachen), *Kommunikationsform* (z. B. Sprache, Gestik), *kontextueller Rahmen* (z. B. Streit, konjunktive Pausensituationen), *vorherrschende soziale Beziehungsdimension* (z. B. Täter*in-Geschädigte) sowie *Zugriffsmöglichkeit auf Geschädigte* (z. B. Zugriff, kein Zugriff) an das Material herangetragen. Im Rahmen einer für die Qualitative Inhaltsanalyse typischen Vorgehensweise wurden teilweise innerhalb dieser deduktiven Kategorien am Text weitere Kategorien induktiv entwickelt

(vgl. Kuckartz 2014). So wurden beispielsweise die *verschiedenen* Inhalte oder Kommunikationsformen erst am Material kategorisiert.

In der vorliegenden Untersuchung wurden damit formale, inhaltliche und analytische Kategorien genutzt (vgl. Kuckartz 2014). Während *formale Kategorien* im Hinblick auf die Klassenstufe eingesetzt wurden, bezogen sich *inhaltliche Kategorien* auf den Inhalt der Abwertung und schließlich *analytische Kategorien* auf die Kommunikationsform, den kontextuellen Rahmen, die vorherrschende soziale Beziehungsdimension sowie die Zugriffsmöglichkeit auf Geschädigte. Analytische Kategorien entfernen sich deutlich vom Wortlaut und fassen den dokumentierten Inhalt unter allgemeineren Begriffen und Theoremen zusammen. So wird etwa die vorherrschende soziale Beziehungsdimension nicht von den Beteiligten direkt geäußert, sondern aus der interaktiven Dynamik des Geschehens deutlich.

Vor allem die *analytischen Kategorien* sind für das Erkenntnisinteresse der interpersonellen Funktionalität von großer Bedeutung. Über die Analyse *vorherrschender sozialer Beziehungsdimensionen* und die *Zugriffsmöglichkeit auf Geschädigte* kann darauf geschlossen werden, welche Funktionen Hatespeech im interpersonellen Bereich erfüllt.

Die Kategorisierung des Materials erfolgte ebenfalls mithilfe von MAXQDA. An Teilen des Materials wurde eine Investigator Triangulation (vgl. Flick 2011) praktiziert, indem die Kategorisierung in einem Interpretationsteam vorgenommen wurde. Die Güte wurde somit nicht durch individuelle Rater, sondern durch „gemeinsames Interpretieren“ (Reichertz 2013) gesichert.

4. Ergebnisse

4.1 Inhalte und Kommunikationsformen von Abwertungen

Die beobachteten Abwertungen wurden im Hinblick auf unterschiedliche Gruppen vorgenommen. Folgende Übersicht (vgl. Tab. 1) zeigt diese Gruppen sowie die Anzahl der codierten Fundstellen.[1] Auffällig ist die große Anzahl positiver Bezugnahmen zum Nationalsozialismus.

1 Gezählt wurden – hier und in den folgenden Darstellungen – alle Fundstellen, sodass auch mehrere Fundstellen pro Fall in die Zählung eingingen. Diese quantitativen Angaben haben über die Gelegenheitsstichprobe hinaus keinen Aussagewert.

Tab. 1: Inhalte der Abwertung

Inhalt	Fundstellen
Positive Bezugnahme auf NS	36
Abwertung von Ausländer*innen/Fremden	25
Rassistische Abwertung	23
Abwertung von Muslim*innen	14
Abwertung von Flüchtlingen	12
Abwertung von Frauen und Mädchen	8
Abwertung aufgrund sexueller Identität	5
Antisemitismus	4
Abwertung von dicken Menschen	3
Positive Bezugnahme zum Rechtsextremismus (Tragen rechtsextrem konnotierter Kleidung)	3
Abwertung von behinderten Menschen	3
Abwertung von Arbeitslosen und Empfänger*innen von Sozialleistungen	2
Abwertung von Sinti*zze und Rom*nja	1

Die erhobenen Daten erlauben es zudem, unterschiedliche Kommunikationsformen zu differenzieren. Codiert wurden Situationen, in denen deutlich wird, mit welchem Medium die Hassbotschaft geäußert, vermittelt oder in die Öffentlichkeit gestellt wird (z. B. Bild, Sprache, Mimik, Gestik). Tab. 2 quantifiziert die Codierungen im Material und gibt zur Veranschaulichung Ankerbeispiele an. Erklärungsbedürftig ist die Aufnahme von Gewalt, die per se keinen abwertenden Gruppenbezug aufweist. Codiert wurden deshalb nur Situationen, in denen Hatespeech mit physischer Gewalt einherging. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die gefundenen Kommunikationsformen oft in Kombination miteinander auftraten.

Tab. 2: Kommunikationsformen der Abwertung

Kommunikationsform	Fundstellen	Beispiel
Sprache	97	Daraufhin ergänzt S3… (2019_SoSe_Nr. 5: 1: 2248 – 1: 2267)
Lachen	18	…Gelächter… (2018_WiSe_Nr. 2: 1: 1440 – 1: 1448)
Angefertigte Symbol oder Schriftzug	16	…dem Spiel zugehöriges Tuch, wickelte sich dieses um den Kopf… (2019_SoSe_Nr. 2: 1: 1239 – 1: 1306)
Gestik	15	…hob den rechten Arm nach oben, deutete einen Bart mit seinem linken Zeige- und Mittelfinger an (2019_SoSe_Nr. 1: 1: 1124 – 1: 1221)
physische Gewalt	5	…versperrte ihr, Schülerin S2, den Weg… (2017_SoSe_Nr. 1: 1: 619 – 1: 653)
Singen	2	Die vier Jugendlichen (3 Jungen, 1 Mädchen) stimmten das rechtsradikale Lied an… (2017_SoSe_Nr. 3: 1: 1672 – 1: 1755)

4.2 Situationskonstellationen mit Hatespeech in der Schule

Die Analyse zeigt, dass es bestimmte situative Konstellationen gibt, die besonders anfällig für abwertendes Sprechen und Handeln sind. Codiert wurden Situationen, in denen der unmittelbare kontextuelle Rahmen der Abwertung deutlich wird (in den Klammern sind ist die Anzahl der Fundstellen notiert).

Unterrichtsbezogene und -konforme Aktualisierung (57): Die häufigste situative Konstellation waren Situationen, in denen Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtshandlungen als Anknüpfungspunkte für Abwertungen dienten. Das Beispiel zeigt, wie Hatespeech in die Unterrichtsroutine eingebaut wird, ohne diese selbst zu unterminieren. Die Aktualisierung von Hatespeech erfolgt auf diese Weise unterrichtskonform.

> „Es ging darum, drei selbstgewählte Beispiele in einer passiven Schreibweise und im Futur zu formulieren. Als die SuS nach einigen Minuten fertig mit der Bearbeitung der Aufgabe waren, wählte der Lehrer (L) verschiedene SuS willkürlich aus, welche eines ihrer Beispiele laut vortragen sollten. Neben Ergebnissen wie: ‚Max wird gerufen – Sie werden Max anrufen.', nannte auch S1 eines seiner Beispiele. Dieses lautete wie folgt: ‚Sie wird vergast – Sie werden die Juden vergasen'." (Deutschunterricht, Jahrgang 6, Schulform unbekannt) (2019_SoSe_Nr. 4, S. 1: 690)

Konkurrenzsituationen (24): Weitere situative Konstellationen waren durch *Konkurrenz um Dominanz* im Hinblick auf Einstellungen, soziale Etikettierung, Verhaltensweisen, Privilegien sowie die Verfügbarkeit über den Körper oder die Beherrschung des Raumes gekennzeichnet. Solche Situationen waren teils durch eine unterrichtliche Inszenierung (Sportunterricht) herbeigeführt, teils ergaben sie sich – wie im folgenden Beispiel – selbstläufig unter den Peers.

> „Auf dem Schulhof sah man, dass sich die ausländischen Schülerinnen und Schüler (SuS) immer in einer Ecke befanden und sich untereinander austauschten. Nun wollte einer dieser SuS seinen Müll in den Papierkorb werfen, welcher sich unmittelbar neben einer deutschen Jungengruppe befand, welche auch immer mal böse Blicke in die Ausländergruppe warfen. Der Schüler (S1) wollte nun seinen Müll in den Papierkorb werfen und verfehlte dabei sein Ziel und die Obstschale lag nun neben dem Papierkorb. Ehe S1 diese aufheben und sie ordnungsgemäß entsorgen konnte, griff ihn ein deutscher Schüler verbal an, indem er sagte: ‚Das kannst du in deinem Land machen, aber nicht hier. Heb die Schale sofort auf!' " (Pause, Jahrgang unbekannt, Schulform unbekannt) (2018_WiSe_Nr. 12, S. 1: 508).

Unterrichtssprengende Aktualisierung (15): Diese situativen Konstellationen waren durch augenscheinlich anlasslose Abwertungen gekennzeichnet, die in der Konsequenz unterrichtsstörend oder unterrichtsboykottierend wirkten, wobei diese Wirkungen von den Schüler*innen aktiv in Kauf genommen wurden. Solche Situationen fanden unter Anwesenheit einer Lehrkraft statt.

> „Schnell wurde deutlich, dass die SuS gar nicht an einem Stundenbeginn interessiert waren. Da L dies auch bemerkte, wurde sie allmählich lauter. Einige SuS bemerkten dies und riefen absichtlich in die Runde, dass die SuS L ignorieren sollen. L versuchte ungefähr 10 min die Klasse ruhig zu stellen. Als ihr dies in Ansätzen gelang und die Klasse scheinbar ruhiger wurde, stand S1 auf, hob den rechten Arm nach oben…" (Physikunterricht, Jahrgang 7, Schulform unbekannt) (2019_SoSe_Nr. 1, S. 1: 721).

Konjunktive Kommunikationssituationen unter Peers auf der Hinterbühne (11): Codiert wurden Situationen, in denen außerhalb des Unterrichts oder neben dem offiziellen Unterrichtsgeschehen Abwertungen zur Aufführung gebracht wurden, wobei sowohl Abwertungen Außenstehender als auch – mehr oder weniger – einvernehmliche gegenseitige Abwertungen berücksichtigt wurden. Mitunter waren diese Situationen durch ein sich bestätigendes und aufschaukelndes Sprechen unter den Peers gekennzeichnet.

> „Während ich Hofaufsicht hatte, sah ich in einer Ecke des Schulhofes eine Gruppe von acht SuS, die sich um einen Einzelnen (S1) versammelt hatte. Parallel dazu sah ich, wie sich eine Gruppe von Zehntklässlern (sieben Schüler) in diese Richtung bewegte. Als ich in Hörreichweite der Konstellation von SuS war, hörte ich, wie sich von Seiten der Neuntklässler lautstark über S1 lustig gemacht wurde. Dabei hörte ich Äußerungen, wie ‚Du Behindikind, lern mal sprechen.' oder ‚Haha, wie du aussiehst, aus dir wird nie etwas werden.' Zudem wurde das Verhalten von S1 durch seine Klassenkameraden nachgeahmt und darüber gelacht." (Pause, Jahrgänge 9 und 10, Regelschule) (2018_WiSe_Nr. 7, S. 1: 1301)

4.3 Ein Merkmalsraum zur interpersonellen Funktionalität der Abwertung

Für die Konstruktion des Merkmalsraums wurde in einer *horizontalen Dimension* – orientiert an den bisherigen Forschungen sowie den Theorien sozialer Dominanzorientierung bzw. sozialer Identität (siehe Kap. 2) – zunächst nach Situationen gesucht, in denen entweder vorrangig die Beziehung von (a) *Täter*in und Geschädigten* (Dominanzorientierung) oder die von (b) *Täter*in und Dritten (also jenseits der Geschädigten Peers oder Lehrkräfte)* (Anerkennungsorientierung) im Mittelpunkt standen. Die Interpretationsarbeit zeigte jedoch, dass zwar die Kategorie (a) gut geeignet war, entsprechende Konstellationen im Material zu finden, dies jedoch nicht für die Kategorie (b) galt. Es erwies sich als äußerst schwierig, Situationen im Material ausfindig zu machen, von denen behauptet werden kann, dass es in der Aufführung von Hatespeech *vorrangig* um eine Kommunikation gegenüber den Peers geht. Zwar wurden statusorientierte Adressierungen der Peers gefunden, diese konnten aber gegenüber Adressierungen von Geschädigten nicht als prävalent rekonstruiert werden und aktualisierten immer auch eine spezifische soziale Beziehung gegenüber den Geschädigten. Vor diesem Hintergrund wurde für die horizontale Dimension des Merkmalsraums das Kategoriensystem angepasst. Gesucht wurde nach Situationen, in denen (a) die Beziehung zwischen Täter*in und Geschädigten oder (b) die von Täter*in und Geschädigten *und* Dritten im Mittelpunkt stand. Diese Anpassung ist bereits ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung und eine Präzisierung bisheriger, vorläufiger Interpretationen (vgl. zuletzt May 2021).

Auf einer *vertikalen Dimension* wurde nach Situationen gesucht, in denen geschädigte Einzelne oder Gruppen entweder augenscheinlich anwesend waren oder aber in Abwesenheit abgewertet wurden. Diese Differenzierung wurde für die Codierung vor allem herangezogen, weil sich dieser Aspekt im Rahmen pädagogischer Fallarbeit – auf der Suche nach Handlungsmöglichkeiten – als bedeutsam herausgestellt hatte (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Merkmalsraum zur interpersonellen Funktionalität von Hatespeech

	Beziehung: Täter*in – Geschädigte **soziale Funktion liegt *vorrangig* in sozialer Dominanz gegenüber den Geschädigten**	**Beziehung: Täter*in – Geschädigte/ Dritte** **soziale Funktion liegt in Dominanz gegenüber Geschädigten *und* in Statusarbeit gegenüber Dritten**
Geschädigte anwesend, hohes personales Schädigungspotenzial	*dominanzorientierte, personale Abwertung (14[2]), hier: Abwertung von Frauen und Mädchen* Aus S2 platze es förmlich heraus: „S1 begrapscht uns Weiber ständig und hört damit einfach nicht auf, egal wie oft wir ihm sagen, er soll es lassen." Ich fragte darauf S1, ob dieser Vorwurf stimme und warum er so etwas tue. Er antwortete: „Schauen Sie sich doch mal an, wie die Mädchen herumlaufen. Die tragen Leggins und bauchfreie Tops." […] „Wenn die Mädchen nicht angefasst werden wollen, dann sollen sie Burkas tragen."	*dominanz- und identitätsorientierte, personale Abwertung (22), hier: Abwertung von Muslimen* Zum Lesen des ersten Dialogs bat ich S1 und S3 vorzulesen. Darauf brach es sofort aus S3 heraus: „Ih, nee, mit der lese ich den Dialog nicht!" Ich war irritiert und fragte warum. S3: „Keine Ahnung… na weil sie'n Kopftuch trägt!" S2 springt mit ein und sagt: „Ja genau, mit der würde ich auch keinen Dialog lesen wollen!" (…) Daraufhin habe ich mich zu S1 gewendet und sie getröstet und ihr gesagt, dass sie sich diese Äußerungen nicht zu Herzen nehmen solle und habe sie in ihren Sprechfähigkeiten bestärkt, sodass sie den Dialog anfing zu lesen. Sie hatte schon eine recht gute englische Aussprache und las halbwegs flüssig. Trotzdem machten sich S2 und S3 über sie lustig, machten sie nach und taten so, als ob man nichts verstehen könnte.
Geschädigte abwesend, kein personales Schädigungspotenzial	*dominanzorientierte, pauschale Gruppenabwertung (18), hier: Abwertung von Ausländer*innen/Fremden* S1 erzählt, dass er vor kurzem einer älteren Frau in Leipzig geholfen hat, Pfandflaschen zu sammeln, um ihre Rente aufzustocken und sagt, dass er wütend darüber sei, „dass unsere alten Leute sowas machen müssen und die Ausländer kriegen alles vor die Füße geworfen."	*dominanz- und identitätsorientierte, pauschale Gruppenabwertung (37), hier: Antisemitismus* Es verging keine Minute, als von der letzten Sitzreihe im Bus Gesang ertönte. Die vier Jugendlichen (3 Jungen, 1 Mädchen) stimmten das rechtsradikale Lied an „In Buchenwald, in Buchenwald, da machen wir die Juden …" (Melodie des Volksliedes „Die Vogelhochzeit"). Einige der anderen SuS im hinteren Bereich begannen zu lachen.

2 Die Summe der Codes unterschreitet die Anzahl der Gesamtfälle, weil aufgrund fehlender Anhaltspunkte nicht alle Fälle entsprechend codiert werden konnten.

Es konnten vier typische Konstellationen sozialer Funktionalität von Hatespeech identifiziert werden (vgl. Tab. 3):

- *Dominanzorientierte, personale Abwertung*: Die in diesen Situationen beobachteten Abwertungen dienen vornehmlich der interaktiven Herstellung, Sicherung und Zurschaustellung sozialer Dominanz gegenüber anwesenden Personen, die einer Gruppe zugeschrieben werden. Die Situationen sind durch emotionale Involviertheit und Authentizität der vorgebrachten Äußerungen gekennzeichnet. Bei den Situationen geht es oft um Wettbewerbe, die Beherrschung des Raumes, die Verfügung über die Gestaltung sozialer Interaktionen und den Zugriff auf Körper.
- *Dominanzorientierte, pauschale Gruppenabwertung*: Solche Abwertungen aktualisieren ebenfalls die interaktive Herstellung, Sicherung und Zurschaustellung sozialer Dominanz, allerdings nicht gegenüber anwesenden Personen, sondern abwesenden, abstrakten Gruppen. Diese Situationen sind von interaktiven Beziehungsdynamiken zwischen Täter*in und Geschädigten entlastet und ebenfalls oft durch Emotionen und Authentizität gekennzeichnet. Es handelt sich um ernsthafte, mitunter angstbesetzte Gespräche im Unterricht oder unter den Peers, die sich mitunter gemeinsam ‚hochschaukeln'.
- *Dominanz- und identitätsorientierte, personale Abwertung*: Die dominanzorientierte Abwertung einer*s leiblich Anwesenden dient in solchen Situationen dem Gruppenzusammenhalt und der Statusarbeit. Die Situationen sind in besonderem Maße durch das Vorhandensein oder die Herstellung einer beschränkten Öffentlichkeit unter Peers gekennzeichnet; die Täter*innen realisieren die Abwertung als eine öffentliche (lautes Sprechen, Witze auf Kosten der Geschädigten, Gelächter, drastische Abwertung in Wettbewerbssituationen bei drohender Unterlegenheit, rituelles Beleidigen).
- *Dominanz- und identitätsorientierte, pauschale Gruppenabwertung*: In diesen Fällen werden abwesende, abstrakte Gruppen abgewertet. Die Täter*innen stehen auch hier unter besonderer Beobachtung ihrer Peers oder suchen deren Aufmerksamkeit, wobei die Reaktionen durchaus unterschiedlich ausfallen (z. B. Lachen, Schweigen). Mitunter wird bei diesen Abwertungen auch die Lehrkraft in die Öffentlichkeit einbezogen, was einem Tabubruch gegenüber den von der Lehrkraft vertretenen Normen und Werten der Erwachsenenwelt gleichkommt. Beides – Abwertung der Outgroup und Tabubruch – ist funktional für Gruppenzusammenhalt und Statusarbeit.

4.4 Limitationen

Der Datenkorpus liefert aufschlussreiche Einblicke in konkretes Abwertungsgeschehen in der Schule. Limitationen ergeben sich zunächst durch die Gelegenheitsstichprobe, mit der ein theoretisches Sampling, das dem explorativen Vorhaben durchaus angemessen gewesen wäre, nicht erfolgen konnte (vgl. Flick 2011). Auch die unterschiedliche Qualität der Fallbeschreibungen, die von Forschungsnovizen vorgenommen wurde, muss in Rechnung gestellt werden.

Neben den Inhalten, Formen und schulspezifischen Situationen wurde auf diese Weise auch die interpersonelle Funktionalität von Hatespeech untersucht. Während für die Inhalte und Formen von Hatespeech inhaltliche Kategorien zur Anwendung kamen, waren es bei den Situationen und der interpersonellen Funktionalität analytische. Diese analytischen Kategorien richteten sich auf die Sichtebene des Geschehens, nicht auf innerpsychische Zustände (Absicht, Motive). Dennoch war auch die interpersonelle Funktionalität nur durch eine an Codierregeln orientierte Interpretationsleistung zu rekonstruieren. Hierfür wären ethnographische oder Interaktionsanalysen grundsätzlich besser geeignet gewesen, was jedoch ein besseres Datenmaterial voraussetzen würde (Videos, Audios, ethnographische Feldprotokolle).

5. Zusammenfassung und Diskussion – Hatespeech als gesellschaftliches und schulisches Mittel der Dominanz- und Anerkennungssicherung

Für die Forschungsfrage a) zeigen die Ergebnisse, dass im Zuge von Hatespeech vielfältigste Gruppen mit unterschiedlichen Kommunikationsformen abgewertet werden. Auffällig ist die große Bedeutung positiver Bezugnahmen zum Nationalsozialismus. Aufschlussreich sind für die Forschungsfrage b) die ermittelten schulischen und unterrichtlichen Situationen, in denen Hatespeech zur Aufführung gebracht wird. Neben unterrichtssprengenden Aktualisierungen, die als eine Rebellion gegen die schulischen, von der Erwachsenenwelt gesetzten Zumutungen gedeutet werden können (vgl. Coleman 1961; Thiel 2016), werden die Abwertungen auch unterrichtsförmig in das Geschehen eingebunden (vgl. ähnlich Breidenstein 2006), kommen in konjunktiven Gesprächssituationen unter Peers vor (gegenüber Outgroups oder Mitgliedern der eigenen Peergroup) (vgl. Breidestein 2008) oder werden in Phasen der Konkurrenz aktualisiert (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2013).

In den rekonstruierten Fällen wird mit Blick auf die Forschungsfrage c) durchgängig Dominanz ausgeübt oder sprachlich, gestisch bzw. mimisch sichtbar gemacht, sodass die Beziehung zu Personen oder abstrakten Outgroups auf eine spezifische Weise gestaltet wird. Die Ergebnisse bestätigen, dass Hatespeech als

eine praktische Realisierungsform der Dominanzorientierung gedeutet werden kann, die auf einer interpersonellen Ebene liegt (vgl. Pratto, Sidanius & Levin 2006). Die Abwertung fokussiert sich dabei *mitunter exklusiv* auf die Gestaltung der Beziehung zu den Geschädigten, tritt aber *auch in Kombination mit Statusarbeit* gegenüber Dritten, v. a. den Peers, auf (ähnlich Ballaschk et al. 2021 zu Macht- und Zugehörigkeitsmotiv). Dies fügt sich einerseits in die Theorie Sozialer Dominanzorientierung ein, die betont, dass Dominanzorientierung auch vom Kontext abhängt (hier Peers in der Schule) (vgl. Pratto, Sidanius & Levin 2006; Schmitt, Branscombe & Kappen 2003). Andererseits geht dies auch mit der Theorie der Sozialen Identität konform, die besagt, dass Statusarbeit, also die Herstellung positiver Distinktheit (vgl. Tajfel 1982), u. a. durch die dominanzorientierte Abwertung von Outgroups erfolgen kann.

Abwertendes Sprechen und Handeln ist bedingt durch die spezifische schulische Konstellation. In einer Lebensphase, für die die Suche nach Zugehörigkeit, Wertschätzung, Orientierung und Sinn prägend ist (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2013), sind die Schulkontakte mit Gleichaltrigen und Lehrkräften von enormer Bedeutung. Bei diesen Suchbewegungen greifen die Jugendlichen auch auf Strategien der sozialen Dominanzgewinnung in Verbindung mit Anerkennungsarbeit zurück. Dominanzorientierte Abwertung tritt als identitätsstiftende Behauptung und Vergewisserung des eigenen sozialen Status auf und stärkt mitunter den Gruppenzusammenhalt sowie die Anerkennung der Handelnden in der Gruppe.

Hatespeech in der Schule ist also zunächst ein durch den biografischen und schulischen Kontext gerahmtes Phänomen. Die Ergebnisse der Studie zeigen aber auch, dass bei der Bewältigung der für die Jugendphase typischen Entwicklungskrisen auf Bewältigungsstrategien zurückgegriffen wird, die sich im Rechtspopulismus als Reaktion auf gesellschaftliche Identitätskrisen finden. Die politische Kultur erscheint als Reservoir für das Handeln im schulischen Kontext.

Angesichts der Ergebnisse zeigen sich Herausforderungen für ein bildungspolitisches und pädagogisches Programm schulischer Inklusion: Es installiert Diversität und schafft damit zwar eine Grundvoraussetzung für gemeinsames Lernen, aber auch – getrieben gerade vom Streben nach Zugehörigkeit und Anerkennung – Anlässe dominanzorientierter Abwertung und Ausgrenzung. Die Attraktivität von Hatespeech besteht in der Verheißung von Einbezogen-Sein in dominante Gruppen. Diese Einbeziehung hat allerdings nichts mit dem pädagogischen Begriff von Inklusion zu tun, der die Wertschätzung von Diversität betont (vgl. Prengel 2019). Denn die Einbeziehung einiger erfolgt auf Kosten des Ausschlusses anderer.

Literatur

Ballaschk, Cindy; Wachs, Sebastian; Krause, Norman; Schulze-Reichelt, Friederike; Kansok-Dusche, Julia; Bilz, Ludwig & Schubarth, Wilfried (2021): „Dann machen halt alle mit." Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, 1–18

Bilz, Ludwig; Schubarth, Wilfried; Dudziak, Ines; Fischer, Saskia F.; Niproschke, Saskia & Ulbricht, Juliane (Hrsg.) (2017): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Boer, Heike de (2012): Pädagogische Beobachtung. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS, 65–82

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: VS

Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS, 945–964

Coleman, James S. (1961): The adolescent society. New York: Free Press

Decker, Frank (2018): Was ist Rechtspopulismus? In: Politische Vierteljahresschrift 59 (2), 353–369

Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollst. überarb., akt. und erw. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Haas, John (2012): Hate Speech and Sterotypic Talk. In: Giles, Howard (Hrsg.): The handbook of intergroup communication. New York/London: Routledge, 128–140

Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I. Berlin: Suhrkamp

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Maiwald, Kai-Olaf & Sürig, Inken (2018): Mikrosoziologie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS

May, Michael (2018): Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars. In: Beelmann, Andreas (Hrsg.): Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 107–125

May, Michael (2021): Rechtpopulismus und politische Bildung. In: Decker, Frank; Henningsen, Bernd; Lewandowsky, Marcel & Adorf, Philipp (Hrsg.): Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Populismus. Baden-Baden: Nomos, 645–648

Pratto, Felicia; Sidanius, Jim & Levin, Shana (2006): Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. In: European Review of Social Psychology 17 (1), 271–320

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein akt. Vorw. erg. Auflage. Wiesbaden: Springer VS

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282–301

Reichertz, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS

Schmitt, Michael T.; Branscombe, Nyla R. & Kappen, Diane M. (2003): Attitudes toward group-based inequality: social dominance or social identity? In: The British Journal of Social Psychology 42 (2), 161–186

Seeliger, Martin & Sevignani, Sebastian (Hrsg.) (2021): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Sonderband Leviathan 37. Baden-Baden: Nomos

Sponholz, Liriam (2018): Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung. Wiesbaden: Springer VS

Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern/Stuttgart/Wien: Huber

Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Stuttgart: UTB

Wachs, Sebastian; Schubarth, Wilfried & Bilz, Ludwig (2020): Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In: van Ackeren, Isabell; Bremer, Helmut; Kessl, Fabian; Koller, Hans-Christoph; Pfaff, Nicolle & Rotter, Carolin (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 223–236

Wachs, Sebastian; Schubarth, Wilfried; Krause, Norman; Ballaschk, Cindy; Schulze-Reichelt, Friederike & Bilz, Ludwig (2021): Hate Speech als Herausforderung für Schule und Lehrkräftebildung. In: Wachs, Sebastian; Koch-Priewe, Barbara & Zick, Andreas (Hrsg.): Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen. Wiesbaden: Springer VS, 279–297

Wettstein, Alexander (2021): Hate Speech. Aggressionstheoretische und sozialpsychologische Erklärungsansätze. In: Wachs, Sebastian; Koch-Priewe, Barbara & Zick, Andreas (Hrsg.): Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen. Wiesbaden: Springer VS, 227–251

Zwischen Akzeptanz und Abgrenzung – Herausforderungen im inklusiven Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechten Angriffen in und auf Schule

David Jugel & Anja Besand

Abstract: Wie kann inklusive politische Bildung in einer polarisierten Gesellschaft funktionieren? Wo enden Strategien der Anerkennung im Kontext von Menschenfeindlichkeit und Rechtspopulismus? Diesen Fragen nachzugehen, hat sich der hier vorgestellte Beitrag vorgenommen. Auf der Suche nach Klärung werden dabei nicht nur begriffliche und theoretische Pfade verfolgt, vielmehr machen sich die Autor*innen anhand realistischer Fallbeschreibungen auf die Suche nach belastbaren und instruktiven Handlungsempfehlungen.

Inklusion verlangt nicht nur die Gleichberechtigung aller, sondern auch die Anerkennung von Vielfalt. Rechte Ideologien lehnen beides in der Regel nicht nur ab, sondern fordern dabei die Anerkennung ihrer eigenen ausschließenden Positionen als Teil des pluralen Diskurses ein, während sie Anerkennung und Teilhabe Anderen absprechen.

Die vergangenen Jahre haben – vor allem in Sachsen – ein dilemmatisches Spannungsfeld im Umgang mit rechten Ideologien und Handlungen offengelegt. Die Pole dieses spannungsreichen Feldes sind einerseits das Scheitern von akzeptierenden Dialogansätzen, wie sie im Kontext von PEGIDA geführt wurden (vgl. Jennerjahn 2016, 550) und andererseits eine sich vertiefende Spaltung der Gesellschaft durch Abgrenzungs- und Distinktionsbemühungen, wie sie etwa in der Debatte um die Bezeichnung von rechtsradikalen Randalierern vor der Geflüchtetenunterkunft im sächsischen Heidenau als „Pack" durch Sigmar Gabriel deutlich wurden (vgl. Thielking 2020).

Der vorliegende Beitrag nähert sich diesem Dilemma und seinen Polen zunächst begrifflich und theoretisch und sodann auch pädagogisch sowie didaktisch im Kontext Schule über die Diskussion von konkreten Fällen; dies vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer und -praktischer Prinzipien (vgl. Besand, Hölzel & Jugel 2018, 101 ff.).

Schlagwörter: Inklusion, politische Bildung, Rechtspopulismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

1. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit inklusiv begegnen – ein Spannungsfeld?

Die Begriffe, die zur Beschreibung rechter Ideologien und Strategien genutzt werden – u. a. Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Neue Rechte usw. – sind nicht nur vielfältig, sondern oft auch mehrdeutig und unscharf. Das macht die

Debatte nicht leichter. Eine abgrenzende Diskussion kann hier jedoch nicht geführt werden (vgl. dazu Schedler 2019).

Der Übersichtlichkeit halber möchten wir in diesem Beitrag vor allem das von Wilhelm Heitmeyer entwickelte Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit heranziehen, welches die Diskriminierungs-, Abwertungs- und Ungleichwertigkeitsprozesse beschreibt, die auf der Konstruktion von Gruppen zugeschriebenen Merkmalen beruht – dazu zählen u. a. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Homophobie, Islamfeindlichkeit usw. (vgl. Heitmeyer 2002–2011). Wichtig scheint, dass solche Einstellungsmuster nicht nur in der extremen Rechten zu finden sind, sondern in unterschiedlicher Ausprägung bis weit in die ‚Mitte' der Gesellschaft (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021, 33 ff.). Dies haben vor allem rechtspopulistische Parteien und Bewegungen in den letzten Jahren aufgegriffen und angefeuert. Daher soll es im vorliegenden Beitrag vor allem um Herausforderungen gehen, die sich mithilfe dieses Konzepts beschreiben lassen.

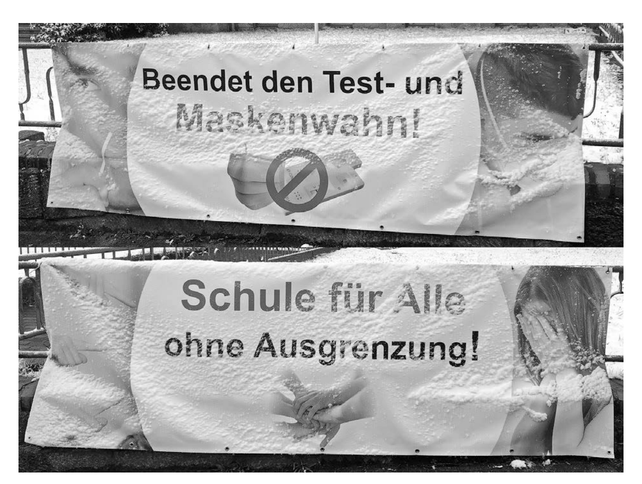
Darüber hinaus muss geklärt werden, was wir unter Inklusion verstehen, um im Anschluss deutlich zu machen, in welchem Spannungsfeld sich ein inklusiver Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, vor allem im Kontext rechtspopulistischer Strategien, bewegt.

Das ist gleichsam gar nicht so einfach, denn allein die vielfältigen Möglichkeiten den Begriff Inklusion zu verstehen, sind so divers wie das Feld und die Disziplinen, die sich mit Inklusion befassen. Obwohl der Begriff nun schon über ein Jahrzehnt die Bildungsdebatte prägt, ist er weiterhin wissenschaftlich und politisch hoch umstritten und teilweise widersprüchlich. Einige sprechen aus diesem Grund gar von einer „babylonischen Sprachverwirrung" (Wocken 2009, 2) oder von einer Karriere der „Verwahrlosung" (Katzenbach 2015, 19) des Inklusionsbegriffs. Um die Begriffsbestimmung in diesem Beitrag trotz allem nicht unnötig in die Länge zu ziehen, soll lediglich darauf verwiesen werden, dass es sich sowohl aus theoretischer (vgl. Jugel, Hölzel & Besand 2020) als auch empirischer Sicht (vgl. Besand, Hölzel & Jugel 2018, 20–21; 45–50) anbietet, Inklusion hinsichtlich verschiedener Verständnisdimensionen zu diskutieren. Diese Verständnisdimensionen beziehen sich zum einen auf die Ziele von Inklusion; die Menschen, die Inklusion betrifft; die Räume und Orte die für Bildungsprozesse gewählt werden sowie die Abgrenzungsversuche und Darstellungsformen von Bildungsangeboten und Bildungsbeteiligung (vgl. ausführlich bei Jugel, Hölzel & Besand 2020). Am Ende dieser Diskussion steht für uns folgendes Verständnis von Inklusion (ebd., 31):

> „Inklusion ist ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, Ausschluss und Diskriminierung zu überwinden und jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf der Grundlage seiner individuellen Bedürfnisse selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen."

Obwohl sich viele auf eine solche Definition einigen können, ist sie doch recht allgemein, abstrakt und für Praktiker*innen oft wenig handlungsanleitend. Ein Verständnis von Inklusion, das – wie hier betont – ‚alle Menschen' betrifft, könnte in letzter Konsequenz auch dazu führen, dass vulnerable Gruppen erneut aus dem Fokus geraten, und kann damit, wie David Jahr betont, das „Verschwinden von Adressat*innen" politischer Bildungspraxis fördern (Jahr 2019, 26). Auch wenn es gute Gründe gibt, unter der Überschrift Inklusion ganz spezifische Zielgruppenbeschreibungen zu überwinden (vgl. Besand & Jugel 2015, 106 ff.), scheint es an anderer Stelle essenziell, dass sich solche Gruppen im Sinne des Empowerments hinter einem gemeinsamen Begriff oder einer gemeinsamen Bewegung gezielt und exklusiv vereinigen können (vgl. Boger 2019, 36). Dazu kommt, dass die Vorstellung der Teilhabe ‚Aller' zunehmend auch relativistisch genutzt wird, wenn zum Beispiel der Black Lives Matter-Bewegung mit ‚All Lives Matter' begegnet wird oder wenn während der Covid-19-Pandemie in einem sächsischen Dorf vor Schulen Plakate auftauchen, welche sich mit der Forderung der ‚Schule für Alle' gegen Schutzmaßnahmen, wie dem Tragen einer Maske richten (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Plakate vor einer sächsischen Schule währen der Covid-19 Pandemie



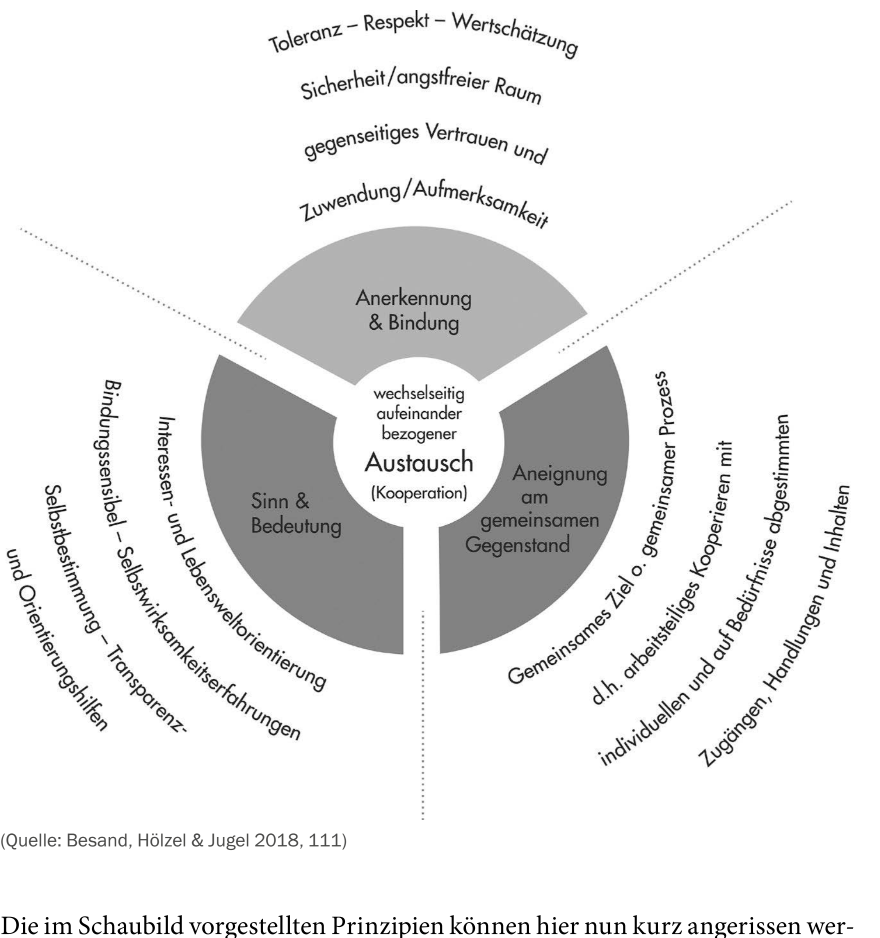
(Quelle: Privataufnahme)

Das Dilemma zwischen Normalisierung von Gruppen und deren Dekonstruktion lässt sich nur unter der Bedingung bearbeiten, dass unter der Überschrift Inklusion nicht allein über die Frage, *wer* inkludiert werden soll, gesprochen wird, sondern auch darüber, *wie* Inklusion individuell, konkret und situativ gelingen kann. Das ist auch deshalb wichtig, weil sich ein Verständnis von Inklusion immer im Kontext seiner praktischen pädagogischen und didaktischen Umsetzung bewähren muss. Wie gelingt Inklusion unter den Bedingungen einer ganz offensichtlich polarisierten Gesellschaft? Wie lassen sich weltanschauliche Differenzen ins Gespräch bringen und wie gehen wir in diesem Zusammenhang mit Positionen um, die selbst diskriminierenden Charakter haben?

Aus einer solchen Perspektive erscheint es sinnvoll, sich im Kontext politischer Bildungsprozesse an bestimmten Prinzipien zu orientieren. Auch hier liegen bereits theoretische und empirische Erkenntnisse vor. Im Mittelpunkt steht dabei ein Lernverständnis, das davon ausgeht, dass Entwicklung und Lernen im zwischenmenschlichen Austausch durch kognitiv-emotional geprägte Sinnkonstruktionsprozesse stattfindet und von einem „gemeinsamen intersubjektiven Raum abhängen, der geprägt ist von Dialog, Resonanz und Bindung“ (Steffens 2019, 69). Der intersubjektiv wechselseitig aufeinander bezogene Austauschprozess kann als Dialog bezeichnet werden, innerhalb dessen sich der Mensch „die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2011, 98) erschließt.

Zentrale Prinzipien und gleichzeitig Größen für diesen Prozess und Raum (vgl. Abb. 2) sind Anerkennung und Bindung, Sinn und Bedeutung sowie Aneignung (vgl. Jugel & Steffens 2019, 96 ff.). Empirisch konnte aufgezeigt werden, dass sich diese Prinzipien sowohl zur Entwicklung und Überarbeitung von bestehenden politischen Bildungsformaten eignen (vgl. Besand, Hölzel & Jugel 2018, 98 ff.), als auch dazu, um mithilfe diagnostischer Instrumente eine verstehende Perspektive einzunehmen und Bildungssituationen entsprechend der Bedürfnisse der Teilnehmenden gestalten zu können (vgl. Jugel 2021, 156 ff.).

Abb. 2: Prinzipienmodell komplett mit assoziierten Begriffen



(Quelle: Besand, Hölzel & Jugel 2018, 111)

Die im Schaubild vorgestellten Prinzipien können hier nun kurz angerissen werden (vgl. ausführlicher Besand, Hölzel & Jugel 2018, 101 ff.; Jugel & Steffens 2019). Durch intersubjektive Austauschprozesse entstehen auf individueller Ebene subjektive Vorstellungen über das Selbst und die Welt (Sinn und Bedeutungsstrukturen) und gleichzeitig wird im intersubjektiven Austausch soziale Wirklichkeit kollektiv konstruiert, reproduziert und gesellschaftlich vermittelt (vgl. Berger & Luckmann 2016). In der zwischenmenschlichen Interaktion werden demnach kollektive Narrative, symbolische Repräsentationen, also auch Zuschreibungen geprägt, verändert, aber auch reproduziert. Dazu zählen allerdings auch die Vorstellungen, die hinter gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stehen. Die Interaktion und der Diskurs spielen also im Kontext von rechtsextremer und rechtspopulistischer Ideologie eine zentrale Rolle.

Alle psychischen Funktionen des Individuums bestehen erst zwischen Menschen im sozialen Austausch und dann im Menschen als Konzepte, Vorstellungen, aber auch als Gefühle und Emotionen (vgl. Vygotsky 1985, 328 zit. n. Lanwer

2006, 44). Bei diesem Prozess der Aneignung und Konstruktion von Sinn- und Bedeutungsstrukturen spielen Emotion und Bindung eine zentrale Rolle. Emotionen sind als zeitgebende Prozesse an Konstruktion von individuellen Sinn und objektiver Bedeutung der Taktgeber (vgl. Jantzen 2012, XII ff.) Damit spielt Bindung als ein durch emotional geprägte Zuwendung und Anerkennung geprägter Resonanzraum, der Interaktionsprozesse stabilisiert, eine zentrale Rolle für die Herstellung von Sinn und damit auch für Lernen (vgl. Steffens 2020, 149; Besand, Hölzel & Jugel 2018, 75 ff.). Daraus geht hervor, dass für das domänenspezifische Lernen, also auch für die Didaktik der politischen Bildung, Kognition, Sinn, Fachkonzepte, Fachkompetenzen usw. nie losgelöst von Anerkennungs- und Bindungserfahrungen und bestimmten Aneignungserfahrungen und -vorlieben betrachtet werden können (vgl. Hölzel & Jugel 2019, 262).

Gleichzeitig ist Streit und Dissens ein zentraler Moment deliberativer Bildungsprozesse sowie politischer Willensbildung. Merkmal liberaler Demokratien und im Idealfall auch politischer Bildung ist daher die institutionelle und kulturelle Einhegung des politischen Streites, die zumindest theoretisch gleichzeitig Anerkennung und Bindung, aber auch Dissens und Kontroversität zulässt. Die Verbindung von Emotionen, Anerkennung und Bindung mit der Herstellung von Sinn und Bedeutung in konfliktbehafteten Situationen ist bei der Betrachtung der Entstehung und Etablierung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit hilfreich, vor allem, wenn man das Misslingen von Interaktion genauer betrachtet.

Gelingt Interaktion nicht, weil zum Beispiel keine Anerkennungskultur vorherrscht und soziale oder gar körperliche Angriffe erfolgen, dann entgleist der Dialog und es entstehen isolierende Bedingungen bzw. Isolation (vgl. Prosetzky 2009, 87). Isolierende Bedingungen führen zu entsprechenden negativen emotionalen Verarbeitungsmustern sowie Kompensationsstrategien. Dazu zählt selbst-stimulatives Verhalten, innerer Rückzug, Aggression oder psychische Uminterpretation[1] (vgl. Steffens 2019, 65).

---

1 Leichte Formen der Selbststimulation sind oft als nervös wahrgenommene Verhaltensmuster wie Händereiben, Zappeln, Schaukeln, Rhythmen klopfen, mit dem Stuhl kippeln usw., bei langanhaltender Isolation kann das Verhalten stereotypisch und pathologisch werden, bspw. in Form vom Autoaggression. Innerer Rückzug stellt oft einfach eine Pause dar, bei dem sich das Individuum aus der unangenehmen Situation innerlich zurückzieht, bei Kindern wird dies oft als Träumerei bezeichnet. Bei langanhaltender Isolation macht sich innerer Rückzug eher in Depressionen, Mutismus oder Katatonie deutlich. Aggression richtet sich sowohl in leichter als auch in zwanghafter Form in der Regel gegen die (vermeintliche) Bedrohung bzw. Ursache von Isolation. Psychische Uminterpretationen helfen dem Individuum isolierende Bedingungen anders zu deuten und damit auch weniger emotional belastend zu verarbeiten. Bekannte Beispiele sind das Stockholm-Syndrom, aber auch klassische Alltagssituationen, in denen wir uns Dinge ‚schön' reden. Intensivere psychische Formen der Uminterpretationen können Halluzinationen oder Psychosen sein (vgl. Steffens 2019, 65 ff.).

Das Bedürfnis nach Bindung und Anerkennung sowie kollektive Narrative spielen für die Etablierung und Strategien von Bewegungen, die auf Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit beruhen, eine ebenso starke Rolle wie diese Kompensationsmuster, die auf das Gefühl des Ausschlusses folgen.

Reflektiert man nun die inklusiven Prinzipien sowie Verarbeitungsmuster von Ausschluss im Kontext der Charakteristika der Strategien rechter Bewegungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, ergeben sich dabei mehrere Probleme und Dilemmata, die wir im Folgenden (a-d) beschreiben wollen:

a) Wie die Konstitution von ‚Wir' und ‚die Anderen' zu Abwertung, Ausgrenzung und Rassismus führt – Bindung basierend auf Ausschluss

Eine zentrale Grundlage diskriminierenden und menschenverachtenden Handelns ist die Konstruktion einer Gemeinschaft exklusiv Zugehöriger, z. B. dem Volk, das durch andere in seiner Existenz bedroht oder dessen Freiheit eingeschränkt wird. Zu ‚den Anderen' gehören vor allem wahlweise vermeintlich korrupte (politische) Eliten oder aber ethnisch, religiös oder kulturell ‚Fremde'.

Gemeint sind dann ‚die da oben', die für Fehlentwicklungen verantwortlich sind, welche vor allem dem ‚kleinen Mann' (hier unten) schaden würden. Der Rechtspopulismus macht sich dann zum Sprachohr des vermeintlichen Volkes ‚hier unten' gegen die Eliten und stilisiert ‚die da oben' zum Feindbild (vgl. Niehr, Reissen-Kosch & Thierse 2018, 24). Die konstruierte Identität als Opfer der Politik wird hier also als Gemeinsamkeit herangezogen und ein Vertretungsanspruch aller formuliert, der sich in dem Ausruf ‚Wir sind das Volk' verdeutlicht. Die zweite Gruppe, die dem konstruierten ‚Wir' entgegengesetzt wird, sind wie bereits angesprochen ‚die Anderen', ‚die da draußen', die kulturell ‚Fremden', welche das ‚Wir' in seiner Identität bedrohen würden. „Das apokalyptische Szenario, nach dem die angestammte Kultur sich in der Zersetzung befinde, stellt auf innere wie äußere Feindbilder ab. Dabei stellt die Warnung vor ‚Überfremdung' ein Schlüsselmerkmal rechtspopulistischer Fremdenfeindlichkeit dar" (Lewandowsky 2017, 5, vgl. auch Decker, Adorf & Lewandowsky in diesem Band).

Auf diesen Abgrenzungen und Feindbildern beruht die rechte Erzählung und ihr Handeln, das sich u. a. in kollektiven Ermächtigungserfahrungen auf Demonstrationen oder anderen Besetzungen des öffentlichen Raums, aber auch in der Schule oder deren Umfeld manifestiert. Gleichzeitig stärken und reproduzieren Kollektiverfahrungen Abgrenzung, Stereotype und vermeintliche Gemeinsamkeiten. Die Folge sind ausgrenzende, rassistische, chauvinistische bis hin zu gewaltvollen Ausdrucks- und Kommunikationsformen.

Schaut man mit den Prinzipien von Inklusion auf diese Beschreibung, so zeigt sich einerseits, dass ein Gefühl der Zugehörigkeit, Bindung und potenziell gegenseitiger Unterstützung, sowie eine Anerkennung für Ausgrenzung und Tabubrüche zentrale Momente dieser Bewegungen zu sein scheinen. Andererseits

basiert diese Bindung vor allem auf Abgrenzung, Abwertung und der Absprache von Teilhabechancen jener, die nicht zur eigenen Gruppe gezählt werden. Die gemeinsame eigene Rolle als Opfer und der gemeinsame Widerstand gegen die vermeintlichen Unterdrücker, dienen als Rechtfertigung bzgl. der Aggression gegenüber anderen und könnten als Ausweg aus einer gefühlten Handlungsohnmacht (isolierende Bedingung) und als ein Bedürfnis nach Anerkennung und Bindung gedeutet werden (vgl. Georg 2021, 13).

Bei der Frage nach der Bearbeitung dieser Probleme scheint dann oft der Reflex vorhanden, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als „soziale Pathologie und Therapiefall“ (Besand 2017, 66) zu betrachten, denen durch Zuwendung, Zuhören und Ernstnehmen (eine Widerherstellung des Dialogs und der Bindung) begegnet werden könne. Individuelle Bearbeitungsansätze wie die ‚akzeptierende Jugendarbeit‘ in den 1990er Jahren zeigen, welche Gefahren solche Konzepte mit sich bringen. Der damit verbundene anerkennende und wenig konfrontative Umgang mit rechten Jugendlichen und der kommunal bereitgestellte und geförderte Raum der Jugendclubs gilt nicht nur im Ansatz als gescheitert, sondern scheint auch eine zentrale Rolle im Kontext der Entstehung des NSU und des gesamten Unterstützer*innennetzwerkes gespielt zu haben (vgl. Kleffner 2015). Welche Folgen eine solche „therapeutische Zuwendung“ (Besand 2017, 62) jedoch auch gegenwärtig hat und inwiefern diese exklusionsfördernd statt inklusiv sind, zeigt die Auseinandersetzung mit den beiden nächsten Charakteristika b) und c).

b) Wie Angriffe und bewusste Radikalisierung zur Verschiebung des Diskurses führen – Die Zerstörung von Dialog und Bindung

Ein weiteres Merkmal von rechten Strategien und Ausdruck von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind „Provokation und Tabubruch“ (Decker & Lewandowsky 2017). Solche Provokationen und Tabubrüche erhalten nicht nur Aufmerksamkeit – sowohl von Anhänger*innen als auch Gegner*innen –, sondern es kommt auch zunehmend zu einer Verschiebung des Sagbaren, zur Normalisierung eines gewaltvollen gesamtgesellschaftlichen Umgangs und damit auch der Kultur in der Schule (Georg 2021, 22):

> „Eine Lehrerin spricht davon, dass viele Äußerungen, die insbesondere geflüchtete Menschen abwerten, ‚heute einfach salonfähig geworden‘ seien und auch Schüler_innen vermehrt ‚irgendwelche Parolen raushauen‘.“

Auf Schulen und einzelne Akteure gibt es gezielte Angriffe von außen. Beispielsweise werden Schulen, die an dem Projekt „Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage“ teilnehmen, immer wieder und in verschiedenen Formen von der AfD angegriffen. Diese Angriffe reichen von Anfragen in Parlamenten über Pressemitteilungen bis hin zu Briefen an Schulen (vgl. Borstel 2021, 14). In Einzelfällen

werden Vertreter*innen des Projektes sogar von Parteiangehörigen persönlich aufgesucht und konfrontiert (vgl. Georg 2021, 24 f.).

Es bleibt jedoch nicht nur bei Angriffen auf antirassistische Projekte. Die AfD stellte im Jahr 2018 verschiedene Meldeplattformen online, auf denen Schüler*innen und Eltern Lehrer*innen anzeigen konnten, die ihrer Meinung nach zu kritisch über die Partei sprachen. Die Partei monierte eine gesellschaftliche Ausgrenzung und pochte auf Integration und Anerkennung ihrer weltanschaulichen Perspektiven als normale, demokratisch legitimierte Position unter anderen. Bildungsministerien, Verbände, Gewerkschaften sowie der Fachdiskurs reagierten sofort und wiesen darauf hin, dass das im Beutelsbacher Konsens enthaltene und schulgesetzlich gerahmte Kontroversitätsgebot nicht im Widerspruch zu einer kritischen Haltung gegenüber menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Positionen stehe (vgl. u. a. GPJE et al. 2018; SMK 2018; NDC & HBS 2020) und dass politische Bildung nicht neutral ist, sondern immer auf der Wertebasis von Menschenrechten und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung basiere (vgl. Cremer 2019, 20 ff.). Trotz dieser entschlossenen Reaktionen kann davon ausgegangen werden, dass die Androhung der Denunziation Lehrer*innen verunsichert. Dokumentierte Fälle zeigen auf, dass Angriffe zu heftigen Debatten innerhalb des Lehrer*innenkollegiums führen können (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021, 106). Ähnliche Erkenntnisse finden sich auch in der außerschulischen politischen Bildung, in der Angriffe zunehmend dazu führen, dass ein erhöhter Rechtfertigungsdruck entsteht und teilweise Anträge und Angebote vorsichtiger konzipiert werden (vgl. Jugel & Lewerenz 2022, 12).

Insgesamt führt der verschobene Diskurs innerhalb der Schule und Angriffe auf Schule zu hohen Verunsicherungen bei Lehrer*innen und Schüler*innen (vgl. Georg 2021, 26). Versucht man diese Phänomene mit den Prinzipien von Inklusion zu beschreiben, dann kann festgehalten werden, dass der Dialog und der Resonanzraum Schule bewusst gestört werden, indem Ablehnung und Angriffe Anerkennungskulturen und Bindung gefährden bzw. demontieren. Damit werden Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von Sinn- und Bedeutungsstrukturen innerhalb einer demokratischen Kultur, aber auch von politischem Wissen, irritiert und erschwert. Eine Öffnung von Schule hinsichtlich solcher störenden Positionen und eine Einladung zum Dialog führen nicht zu einer Widerherstellung von Bindung, sondern bieten einen Raum, innerhalb dessen Bindung noch stärker gestört wird und Narrative gesetzt werden, die zu Exklusion und Ablehnung aufrufen.

c) Wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als legitime pluralistische Position etabliert werden soll – die Forderung nach Anerkennung der Ablehnung und der Versuch menschenfeindliche Sinn- und Bedeutungsstrukturen zu verbreiten

Deutlich geworden ist, dass eine zentrale Forderung rechter Bewegungen darin besteht, dass ihre oft tabubrechenden Ansichten und politischen Ziele als legitimer Teil des pluralistischen Diskurses anerkannt werden bzw. ihre Positionen nicht kritisiert werden dürften (vgl. Betz 2002, 260).

Ein prominentes Beispiel zeigt, welche Folgen es hat, wenn der Versuch, anerkennend mit rechten Akteur*innen in den Dialog zu treten, scheitert. Dazu soll hier der Umgang der sächsischen Regierung und der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung (SLpB) mit Vertreter*innen der Gruppe „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes" (PEGIDA) im Jahr 2015 herangezogen werden. Nicht nur, dass die SLpB, damals unter der Direktion durch Frank Richter, Anfang 2015 der rassistischen PEGIDA ihre Räumlichkeiten für eine Pressekonferenz zur Verfügung stellte (vgl. Jennerjahn 2016, 551), darüber hinaus organisierte sie auch Dialogveranstaltungen, welche als einseitige Bühne für die öffentliche Artikulation von menschenverachtenden Aussagen ausgenutzt wurde, während kritische Stimmen eher marginalisiert wurden (Besand 2017, 66):

> „In den konkreten Handlungssituationen führte das wiederholt dazu, dass Sympathisanten der Pegida-Bewegung von der Veranstaltungsleitung als bürgerliche, gleichzeitig aber auch als die vermeintlich schwächeren Diskursteilnehmer*innen gekennzeichnet und wiederholt zur Darstellung ihrer Sichtweisen aufgefordert wurden, während Personen, die diese Darstellungsweisen – und sei es auch nur falschen Tatsachenbehauptungen – widersprechen wollten, zur Mäßigung und Zurückhaltung aufgerufen wurden."

Im Januar 2015 traf sich darüber hinaus auch der damalige sächsische Innenminister Ulbig mit dem Organisationsteam der PEGIDA, während es zu keinem Treffen mit den Organisator*innen zahlreicher Gegenproteste und Geflüchteten-Initiativen kam (vgl. Jennerjahn 2016, 547). Trotz dieser vermeintlichen Versöhnungsversuche durch die Landeszentrale oder den Innenminister stiegen die Zahlen der Demonstrationsteilnehmenden immer weiter, während sich diese zunehmend radikalisierten (ebd., 534 ff.). Bedenkt man den konstitutiven Moment solcher Bewegungen der Abgrenzung von einem ‚Wir' gegen ‚die Anderen', dann ist völlig klar, warum Versuche der Annäherung durch Dialog scheitern müssen. Denn gäbe es dabei tatsächlich einen Moment oder den Willen der Annäherung, würden Gruppen wie PEGIDA ihre abgrenzende Identitätsgrundlage aufgeben. Das Gleiche gilt auch in der Schule. Die Einbeziehung der AfD als ‚normale' demokratische Partei führt nicht zu einer Entspannung der polarisierten

Situation, sondern nicht selten zu weiteren Spannungen (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021, 152).

Außerhalb der Schule versucht die AfD darüber hinaus mithilfe ihrer parteinahen Desiderius-Erasmus-Stiftung ihre ideologischen Ziele zu erreichen. Diese versteht sich dabei als ein Bildungswerk, will Politikberatung anbieten sowie Studierende und Doktorand*innen fördern (vgl. Gläser & Hentges 2020, 38). Mit dem Versuch, in Zukunft wie andere politische Stiftungen durch Steuergelder gefördert zu werden, wird auch hier einerseits der Anspruch nach einer vermeintlich gleichberechtigten Anerkennung, als auch danach, die eigenen rechts-ideologischen Positionen und Narrative in den Diskurs zu drängen (und damit auf den Prozess von Aneignung einzuwirken), deutlich.

Solche Strategien sowohl von politischen Akteur*innen, von Lehrer*innen oder auch von Eltern versuchen rechte Ideologien als legitime Standpunkte in Gesellschaft und Schule unter einem zweifelhaften Rückbezug auf Kontroversität zu etablieren und versuchen gleichzeitig demokratische Werte und Haltungen über Angriffe (siehe b) als ‚ideologisch' und ‚politisch' zu deklarieren und damit zu delegitimieren. Im Kontext von Inklusion zeigt sich hier, dass Anerkennung für Menschen mit menschenfeindlichen Standpunkten immer damit verbunden ist, dass zentrale Werte von Demokratie und Inklusion angegriffen und deren Vertreter*innen eingeschüchtert werden. Damit kann das inklusive Prinzip der Anerkennung, das Voraussetzung von Bindung und damit auch Lernen ist, nicht einfach auf solche Situationen übertragen werden. Denn dies würde die Ziele von Teilhabe für alle anderen Menschen durch die menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Ziele unterminieren.

d) Wie Fake News und Verschwörungstheorien alternative Realitäten schaffen – Uminterpretationen als stabilisierende, sinnhafte Weltanschauung

Ein weiteres klassisches Merkmal der Strategien von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ist die Ablehnung und Delegitimierung von Wissenschaft und Presse (vgl. Georg 2021, 15). Diesen werden „Verschwörungstheorien und Denken in Feindbilder" sowie „Emotionalisierung und Angstmache" (Decker & Lewandowsky 2017) entgegengestellt (Georg 2021, 15).

> „Kolleg_innen kamen im Lehrerzimmer auf mich zu und sagten, dass sie im Unterricht erlebt haben, dass Schüler_innen die Texte, die sie dort reingebracht haben, wissenschaftliche Erkenntnisse aus Untersuchungen und Studien, in Zweifel zogen und sagten: ‚Das sind doch alles Lügen' und ‚Das ist ja keine Demokratie in der wir hier leben, das ist ja alles nur vorgetäuscht.' Sie ist an dieser Stelle in der Auseinandersetzung mit den Schüler*innen und in dieser ganzen Klasse an ihre Grenzen gestoßen (1/La/15)."

Hierbei wird darauf gesetzt, dass die eigene konstruierte Opferrolle einen Zugang zu Narrativen ermöglicht, welche die damit verbundenen Emotionen stützen. Gleichzeitig fördert dies die Entkopplung der Dialogfähigkeit des ‚Wir' mit ‚den Anderen', da in einer Auseinandersetzung zunehmend die Grundlage über eine geteilte Wahrnehmung der Wirklichkeit entfällt. Damit wird Bindung noch stärker verunmöglicht.

Zwischenfazit

Diese Strategien stellen einen inklusiven Umgangsversuch mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. mit deren Protagonist*innen vor verschiedene Dilemmata:

Der Versuch Dialog, Anerkennung und Bindung zu schaffen, wird zwar auf Basis der eigenen Legitimationsforderungen angenommen, sodann aber instrumentalisiert, um Ablehnung zu üben, gesellschaftliche Bindungsstrukturen zu zerstören und eigene ideologische Narrative und Falschinformationen zu verbreiten (Aneignung, Sinn- und Bedeutungsstrukturen). Damit scheitern klassische Strategien von Inklusion und werden sogar Teil eines exkludierenden Systems, das Identitäten konstruiert, die auf ‚Wir' gegen ‚die Anderen' basiert. Dies wird zur Handlungsgrundlage für Angriffe, Diskriminierung sowie die Verbreitung von Falschinformationen.

Doch wie kann und soll vor allem pädagogisch mit solchen Situationen umgegangen werden, wenn die Strategien von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit es verunmöglichen, gleichzeitig Menschen die Opfer werden zu beschützen und die Bindung aller Beteiligten aufrechtzuerhalten? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. In diesem Zusammenhang erachten wir es als wichtig, mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass sich Inklusion im Sinne ihrer Ziele genauso wehrhaft verhalten muss, wie dies im Hinblick auf Demokratie nicht selten formuliert wird. Inklusives Handeln muss demnach auch bedeuten, bestimmten Äußerungen und Handlungen – eben solche, die demokratie- und menschenverachtend sind – entgegenzutreten.

Eine ausschlusssensible und reflexive Perspektive ist nicht nur ein Ausgangspunkt für Inklusion allgemein, sondern auch für die Fälle von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Dabei muss immer situativ entschieden werden, inwiefern Ausschluss für Menschen durch andere Menschen oder Strukturen entsteht und welche entsprechenden Handlungen und Veränderungen nötig sind, um Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Jugel 2022). Diese abstrakte Aufforderung scheint jedoch nur wenig handlungsleitend.

Als „pragmatische Metaschablone" soll in diesem Zusammenhang deshalb auf die „Handlungsrichtschnur" „Haltung zeigen – Betroffene schützen – Auseinandersetzung führen" von Behrens, Besand & Breuer (2021, 287 ff.) zurückgegriffen

und entsprechend inklusiver Prinzipien beschrieben werden. Diese Schablone ermutigt Menschen in Bildungsverantwortung dazu folgende Überlegungen zu berücksichtigen:

I. Betroffene schützen

Vor allem in Situationen, in denen Menschen angegriffen werden, sind immer zuallererst diejenigen zu schützen, die in der Situation in Gefahr stehen Opfer zu werden. Dies gilt selbst dann, wenn dies bedeutet, dass dabei die Bindung zu den Täter*innen oder Sympathisant*innen gefährdet wird oder diese selbst ausgeschlossen werden. Die oben dargestellten Beispiele zeigen, dass anderenfalls eine Spirale entsteht, die zu immer stärkeren Diskriminierungen und der Einschränkung von Teilhabe führt. Inklusion heißt hier also Teilhabe und Würde schützen, indem Bindung zu Täter*innen gefährdet wird.

II. Haltung zeigen

Auch Situationen, in denen die angegriffenen Menschen möglicherweise nur abstrakt benannt werden oder vermeidlich oder tatsächlich nicht anwesend sind, sollte Haltung gezeigt werden, Falschinformationen und menschenverachtende Einstellungen sollten als solche sichtbar gemacht und auf Basis von Menschenrechten als jenseits des streitbaren Sektors verortet werden. Hintergrund ist hier, dass auch diese Situationen keine Bühnen für die Rekonstruktion von Opferrollen und ideologischen Narrativen sein dürfen, die als gleichwertige Deutungsmuster im Sinne der Kontroversität aufgebracht werden. Wenn im Sinne einer falsch verstandenen Kontroversität oder inklusiven Anerkennung aller Meinungen Vorstellungen und Einstellungen entstehen, die sich gegen Demokratie und Inklusion richten, dann ist dies ein Akt der Selbstabschaffung.

III. Auseinandersetzung führen

Inhaltliche Auseinandersetzungen mit menschenfeindlichen, geschichtsrevisionistischen oder pauschal abwertenden Positionen sollten nur dann geführt werden, wenn alle möglichen Betroffenen oder Beteiligten geschützt sind bzw. selbst inhaltlich und emotional wehrhaft reagieren können. Das kann beispielsweise der Fall sein, wenn es sich nicht um Auseinandersetzungen in den Kollektiven handelt, in denen Angriffe stattfinden, Bindung zerstört und Narrative gesetzt werden können. Sinnvoll erscheinen vor allem Einzelgespräche, in denen spezifische Bindungsmomente vorliegen, die eine langfristige Auseinandersetzung ermöglichen.

Was diese abstrakten und vielleicht auch recht normativ daherkommenden Forderungen bedeuten, soll im Anschluss an konkreten Fällen verdeutlicht werden.

2. Konkrete Möglichkeiten des inklusiven Umgangs mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Schule

Im Folgenden haben wir auf der Grundlage dreier Fallbeschreibungen aus dem Buch „Politische Bildung in reaktionären Zeiten“ (Behrens, Besand & Breuer 2021) versucht, möglichst konkret auszuformulieren, wie sich Herausforderungen im Umgang mit rechtspopulistischen/-extremistischen oder allgemein menschenfeindlichen Positionen vor einem inklusiven Hintergrund diskutieren lassen. Der erste Fall, den wir dazu ausgewählt haben, kann folgendermaßen vergegenwärtigt werden:[2]

Fall 1: Elternbeschwerde über „verordnete“ Weltoffenheit (Behrens, Besand & Breuer 2021, 106)

> „Mehrere Schulen der Kreisstadt Falkenwald nehmen an der ‚Aktionswoche gegen Rechtsextremismus‘ teil. In dieser Woche finden in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern verschiedene Workshops und Aktionen zum Thema Rechtsextremismus, Toleranz und Vielfalt statt. Zum Abschluss – das hatten die beteiligten Schulleitungen so abgesprochen – wird an den Schulen ein Gruppenbild mit allen teilnehmenden Schüler*innen angefertigt. Die Schüler*innen halten auf diesen Bildern Transparente und Schilder in den Händen, mit denen sie für Weltoffenheit und Toleranz werben. Die Aktionswoche wird sogar in der Presse besprochen. Am Tag nach den ersten Presseartikeln beschweren sich allerdings einige Eltern. Sie sind der Meinung, ihre Kinder wurden hier politisch instrumentalisiert. Die Aktion sei viel zu einseitig. ‚Wir fordern politische Chancengleichheit und eine politische Neutralität der Schule‘ und ‚Das ist ja wie früher in der Staatsbürgerkunde‘ sind Formulierungen, die wiederholt vorgetragen werden. Im Kollegium entsteht daraufhin eine heftige Debatte, ob man auf solche Angebote in Zukunft nicht lieber verzichten sollte und mehr Rücksicht auf die Gefühle dieser Eltern nehmen muss.“

Entsprechend der vorgestellten Handlungsschablone lautet die erste Frage, die sich im Kontext dieses Falles stellt: Wer muss geschützt werden (Punkt I: *Betroffene schützen*)? Sind das – wie von den Lehrkräften angenommen – tatsächlich die (Gefühle der) Eltern, die sich durch die schulische Aktionswoche weltanschaulich ausgeschlossen fühlen? Oder sind es die mit dem Begriff Vielfalt nur

2 Alle Namen von Personen, Schulen oder Orten sind zwecks Anonymisierung geändert.

andeutungsweise beschriebenen Mitglieder der Schulgemeinschaft, die den Homogenitätsvorstellungen der Beschwerdeführer*innen entgegenstehen? Geht es hier nicht eigentlich um einen Angriff auf Werte bzw. den Versuch diese zu verdrängen? Aus inklusiver Sicht ist der Schutz dieser teilhabeorientierten und -ermöglichenden Werte und damit die Grundlage für Inklusion erstrangig.

Im Sinne einer demokratischen, an Pluralität und Menschenrechten orientieren Bildung wäre aus unserer Sicht zunächst daran zu erinnern, dass die Schule durch die entsprechenden Paragrafen der Landesverfassung und des Schulgesetzes normativ nicht neutral ist und durchaus auch wertgebundene Bildungsziele verfolgt (Punkt II: *Haltung zeigen*). Das spezifische Problem dieses Falls besteht demnach darin, dass zentrale Bildungsziele von einem Teil der Elternschaft offenbar nicht mehr mitgetragen und von den Lehrkräften ebenfalls nicht offensiv vertreten werden. Wie sonst ist es zu verstehen, dass in Erwägung gezogen wird, auf die auch sichtbare Vermittlung von Werten wie Toleranz und Vielfalt zukünftig zu verzichten?

Entsprechend empfehlen wir (Punkt III: *Auseinandersetzung führen*) im gezielten Gespräch mit den Beschwerdeführer*innen auf die verankerten demokratischen Bildungsziele hinzuweisen und deren zentrale Bedeutung zu unterstreichen. Um das handlungssicher tun zu können, ist es vorab möglicherweise nötig, dass sich auch das Kollegium der Schule über die Bedeutung dieser Ziele intern vergewissert.

Fall 2: Das „FCK NZS"-T-Shirt

Auch im zweiten Fall geht es um die Kontroversen über zentrale Bildungsziele. Er steht stellvertretend für eine Vielzahl von Fällen, die alltäglich in Schulen sichtbar werden und die Handlungsunsicherheiten in bemerkenswerter Form sichtbar machen (Behrens, Besand & Breuer 2021, 214).

> „Eine Schülerin beschwert sich bei ihrer Klassenlehrerin über folgende Situation: Am Tag zuvor trug die Schülerin einen schwarzen Kapuzenpullover mit der großflächigen Aufschrift ‚FCK NZS'. Als der Mathelehrer darauf aufmerksam wurde, forderte er sie auf, den Pullover auszuziehen und zukünftig in der Schule auch nicht mehr zu tragen. Die Schülerin weigerte sich zunächst und wollte den Grund erfahren. Der Lehrer gab zur Antwort, dass ‚solche politischen Äußerungen' in der Schule nichts zu suchen haben. Daraufhin verdeutlichte die Schülerin, dass sie es als Schülerin einer ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' als ihren Auftrag ansieht, klar gegen Rechtsextremismus Stellung zu beziehen. Der Lehrer antwortete ihr, dass es ihm egal sei, ob ‚rechts oder links', es gehöre nicht in die Schule."

Entsprechend der am Ende des Kapitel 1 aufgezeigten Handlungsschablone stellt sich hier zunächst die Frage: Warum wird das T-Shirt getragen, wer wird angegriffen und wer muss geschützt werden (Punkt I: *Betroffene schützen*)? Die Gründe können durchaus unterschiedlich sein. Handelt es sich um ein reines Lifestyle-Element oder handelt es sich um den Versuch, mit diesem Shirt ein Problem sichtbar zu machen? Wie lässt sich das Problem beschreiben? Wer ist davon betroffen? Diese Fragen müssen zunächst geklärt werden, bevor weitere Handlungsoptionen gewählt werden.

Im nächsten Schritt (Punkt II: *Haltung zeigen*) geht es dann im schulischen Kontext darum, die Grenze zu bestimmen, die sich zwischen einem „engagiertem Eintreten gegen menschenverachtende Einstellungen und Persönlichkeitsverletzungen (z. B. Verunglimpfung, üble Nachrede, Gewaltandrohung usw.)“ (Behrens, Besand & Breuer 2021, 217) ergibt. Die Frage, die sich darüber hinaus stellt, ist, welche Ein- und Vorstellungen (Sinn- und Bedeutungsstrukturen) hinter der Annahme liegen, dass die – wenn auch stilistisch provokative – Ablehnung des Nationalsozialismus in Schule in gleicher Weise zu behandeln wären wie die nationalsozialistische Ideologie selbst?

Im dritten Schritt (Punkt III: *Auseinandersetzung führen*) wird es dann darum gehen, eine Verständigung darüber zu erzielen, wie mit entsprechenden Kleidungscodes verfahren werden soll. In einer ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ kann die Antwort allerdings kaum sein, demokratische Haltungen zu delegitimieren. Auch bei dieser Auseinandersetzung muss sensibel vorgegangen werden und Instrumentalisierung vermieden werden.

Fall 3: Schulplatzanfrage durch neurechte Eltern

Unser dritter und letzter Fall befasst sich mit der Frage nach Zugang und Teilhabe (Behrens, Besand & Breuer 2021, 134):

> „Das Schulleitungsteam der Demokratischen Schule Neuried ist in eine heftige Diskussion geraten. Die Familie eines neurechten Buchhändlers hat sich um einen Schulplatz für ihren Sohn beworben. Teile des Kollegiums sind für, andere sind gegen die Aufnahme. Zentrale Argumente, die vorgetragen werden, lauten: Dürfen Schulen in freier Trägerschaft Kinder ablehnen, weil ihre Eltern rechtsextreme politische Ansichten haben? Oder andersherum: Darf man Kinder für ihre Eltern in Haftung nehmen, nur weil diese andere Meinungen vertreten? Steht es einer demokratischen Schule nicht gerade gut zu Gesicht, auch Kinder ‚anders denkender‘ Familien mit aufzunehmen? Wie soll eine Schule mit dem Problem umgehen, dass sie auf die programmatische Unterstützung der Elternhäuser für das Schulkonzept angewiesen ist, gleichzeitig aber Bewerber*innen existieren, die durch Äußerungen und Veröffentlichungen bereits dargelegt haben, dass sie den normativen Grundlagen der Schule diametral gegenüberstehen?“

Der Fall ist auch bei Anwendung der Handlungsschablone durchaus diffizil. Denn schon im Kontext der ersten Frage, wer geschützt werden muss, finden sich keine einfachen Antworten. Geht es darum, die Schulgemeinschaft vor den Konflikten oder Angriffen zu schützen, die in der Auseinandersetzung mit den antragstellenden Eltern zukünftig möglicherweise entstehen und lässt sich damit ein Ausschluss der Kinder der Familie begründen? Inwiefern haften Kinder für die weltanschaulichen Positionen ihrer Eltern (Punkt I: *Betroffene schützen*)? Auf welche Weise lässt sich die demokratische Haltung der Schule in diesem Zusammenhang sichtbar machen (Punkt II: *Haltung zeigen*)? Durch die Aufnahme und anschießende diskursive Auseinandersetzung (Punkt III: *Auseinandersetzung führen*) oder durch den demonstrativen Ausschluss? So oder so wird sich die Schule darauf einstellen müssen, die entsprechenden Auseinandersetzungen zu führen, denn auch wenn sie sich dagegen entscheidet, die Kinder der Familie aufzunehmen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass sich eine öffentliche Debatte um diesen Ausschluss anschließen wird. Möglicherweise wird in diesem Zusammenhang dann auch sichtbar werden, dass der Aufnahmeantrag genau diesem Zweck gewidmet war. Wäre dies der Fall, ist die Bewerbung an sich als Angriff zu verstehen und muss als solcher thematisiert und behandelt werden.

3. Fazit und Ausblick: Inklusion muss im Kontext von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit immer wehrhaft sein! Das heißt nicht, dass sie nicht auch integrativ sein kann.

Vor allem der letzte Fall ‚Schulplatzanfrage durch neurechte Eltern' zeigt, dass es keine einfachen Antworten gibt, auch und gerade, wenn wir Herausforderungen im Konzeptfeld der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit unter einer inklusiven Perspektive betrachten. Denn aus inklusiver Perspektive scheint es auf den ersten Blick oft widersprüchlich, mit Abgrenzung, Ausschluss oder Ablehnung auf Problemlagen reagieren zu müssen. Dies ist aber für die Ziele von Inklusion in manchen Situationen unabdingbar. An dieser Stelle zeigt sich, dass Inklusion als unbedingten und immerwährenden Einschluss zu verstehen, ein pädagogisches und politisches Fehlkonzept ist.

Die bisher noch nicht beantwortete Frage ist, ob Inklusion auch helfen kann, Polarisierung und rechtes Handeln oder menschenverachtende Einstellungen zu überwinden. Dazu ist unbedingt weitere Forschung notwendig. Festgehalten werden kann aber bereits jetzt, dass sich diese Frage theoretisch und praktisch erst stellt, wenn vorher die hier aufgezeigten Gefahren von menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Strategien, z. B. durch den Dreischritt *Betroffene*

schützen, *Haltung zeigen* und *Auseinandersetzung führen*, aufgefangen bzw. ausgeschlossen wurden. Aus theoretischer Perspektive wären Situationen vorstellbar, in denen persönliche Bindungen es ermöglichen, in dialogische Situationen zu gelangen, die – bei verschiedenen Werte, Vor- und Einstellungen – nicht von Ablehnung, Angriff oder alternativen Narrativen, sondern von Anerkennung bzw. einem anderen verbindenden Gegenstand geprägt sind. Dies sind oft lebensweltliche Themen oder Orte, die nicht bindungsgefährdend sind (vgl. Hölzel & Jugel 2019, 253 ff.). Solche Möglichkeitsräume könnten Sportvereine, Nachbarschaften, Geburtsvorbereitungskurse, Krabbelgruppen, Tanz-, Hunde- oder auch Segelschulen usw. sein. Es sind Räume und Gelegenheiten, an denen verschiedenste Menschen zusammenkommen und durch ein gemeinsames Thema emotional verbunden sind. Dieses Thema hat sie bereits füreinander aufgeschlossen. Dialogische Auseinandersetzungen sind in solchen politischen Sozialisationsräumen eher auch mit Menschen möglich, die zwar Tendenzen zu rechten Einstellungen aufweisen, aber noch keine geschlossenen Ideologiestrukturen reproduzieren. Der Vorteil in diesen Situationen scheint darin zu bestehen, dass bei bindungsgefährdenden Konflikten die Gruppe zunächst immer wieder auf den gemeinsamen, emotional verbindenden Gegenstand, der oft jenseits des politischen Streits liegt, zurückkehren kann, bevor sie erneut in die Auseinandersetzung geht. Ob und wie sich solche Strukturen in politische Bildungskontexte übertragen lassen oder was man davon lernen kann, muss normativ entwickelt, bildungspraktisch realisiert und empiriebasiert reflektiert werden. Inklusion kann dabei sowohl eine theoretische Interpretationsbrille als auch praktische und empirische Evaluationsinstrumente auf Basis der hier vorgestellten inklusiven Prinzipien liefern.

Die hier geführte Diskussion zeigt, dass Inklusion, die ihre Ziele erreichen und ihre Werte etablieren will, zunächst vor allem wehrhaft gegenüber menschenverachtenden und antidemokratischen Haltungen sein muss. Es zeigt sich aber auch, dass die Beschreibung und Analyse von Phänomenen gruppenbezogener Menschlichkeit auch Situationen identifizierbar machen, die eine integrative Wirkung haben könnten. Dies sind vor allem Situationen, die auf Anerkennung und Bindung beruhen. Schule als Struktur und System, das oft auf Selektion, Leistung und Konkurrenz ausgelegt ist, steht einem solchen integrativen Ansatz jedoch eher im Weg (vgl. dazu ausführlich Stojanov 2022). Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Schule die Entgleisung des Dialogs, also das Misslingen von Interaktion oft eher fördert und somit die Strategien rechtspopulistischer und menschenverachtender Bewegungen eher stützt als ihnen entgegenwirkt. Neben Forschung braucht es in diesem Feld folglich noch stärkere politische Bemühungen die Voraussetzungen für Lernprozesse zu schaffen, die auf Teilhabe statt auf Ausschluss ausgelegt sind.

Literatur

Behrens, Rico; Besand, Anja & Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 26. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

Besand, Anja (2017): Therapeutische Zuwendung oder strategische Abwendung? Rechtspopulismus und politische Bildung. In: Politikum 3 (2), 62–71

Besand, Anja; Hölzel, Tina & Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Dresden: C. Adelmann

Besand, Anja & Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 99–109

Betz, Hans-Georg (2002): Rechtspopulismus in Westeuropa: aktuelle Entwicklungen und politische Bedeutung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 31 (3), 251–264

Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage

Borstel, Dierk (2021): Zivilgesellschaft unter Druck. Netzwerkarbeit zwischen (konstruktiver) Kritik und offenen Angriffen. URL: t1p.de/vkmf6 [23.11.2022]

Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: t1p.de/rysw [23.11.2022]

Decker, Frank & Lewandowsky, Marcel (2017): Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. URL: t1p.de/8d5cp [23.11.2022]

Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100

Georg, Eva (2021): Haltung zeigen. Reagieren auf Diskriminierung, Rechtspopulismus und Rassismus in der Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau

Gläser, Georg & Hentges, Gurdrun (2020): Politische Bildung von rechts. Die AfD-nahe Desiderius-Erasmus-Stiftung und ihr Umfeld. In: Wissenschaft von rechts II, Bd. 12: BdWi, 38–42. URL: www.hf.uni-koeln.de/data/eso23/File/Hentges/Publikationen/Studienheft-12_Politische%20Bildung%20von%20rechts.pdf [23.11.2022]

GPJE; DVPB & DVPW (2018): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen". URL: t1p.de/w2b0q [23.11.2022]

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2011): Deutsche Zustände, Folge 1–10, Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hölzel, Tina & Jugel, David (2019): „Da kannst du Freunde verlieren!" Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd & Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 246–266

Jahr, David (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 17–33

Jantzen, Wolfgang (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Berlin: Lehmanns Media

Jennerjahn, Miro (2016): Sachsen als Entstehungsort der völkischrassistischen Bewegung PEGIDA. In: Braun, Stephan; Geisler, Alexander & Gerster, Martin (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Wiesbaden: Springer, 533–558

Jugel, David (2022): Inklusive politische Bildung aus einer reflexiv-ausschlusssensiblen Perspektive. Praktische Versuche zur Schaffung von deliberativen Möglichkeitsräumen. In: Langner, A.; Niethammer, M; Schütte, M; Wieser, D.; Kemter-Hofmann, P.; Friebel, L.; Jugel, D.; Jung, J.; Matusche, J., Milker, C.; Richter-Killenberg, S.; Steffens, J.; Wesemeyer, K. (Hrsg.): Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING. Münster: Waxmann, 243–283.

Jugel, David (2021): Diagnostik im Kontext inklusiver politischer Bildung. Über die Konstruktion von Andersheit und die Entwicklung verstehender Zugänge. In: Bonfig, Anja & Scaramuzza, Elia (Hrsg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau, 143–162

Jugel, David & Lewerenz, Rico (2022): Wie geht's der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen? Eine Feldexplortation. Hrsg. v. d. John Dewey Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie. URL: tud.link/tb2f [23.11.2022]

Jugel, David; Hölzel, Tina & Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram & Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 23–37

Jugel, David & Steffens, Jan (2019): Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In: Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hrsg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Wiesbaden: Springer VS, 77–112

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–32

Kleffner, Heike (2015): Die Leerstelle in der Fachdiskussion füllen. Sozialarbeit und der NSU-Komplex. URL: t1p.de/9ckor [23.11.2022]

Lanwer, Willehad (2006): Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

Lewandowsky, Marcel (2017): Was ist und wie wirkt Rechtspopulismus? In: Bürger & Staat, H. 1, 4–11

NDC & HBS (2020): #nichtneutral – Schule unter Druck. Wertebildung am Pranger? Impulse einer Tagung. URL: t1p.de/8q1a8 [23.11.2022]

Niehr, Thomas; Reissen-Kosch, Jana & Thierse, Wolfgang (2018): Volkes Stimme? Zur Sprache des Rechtspopulismus. Berlin: Dudenverlag

Prosetzky, Ingolf (2009): Isolation und Partizipation. In: Dederich, Markus & Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 87–95

Schedler, Jan (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, 19–39

SMK (2018): AfD will gegen politisch missliebige Lehrer vorgehen. URL: t1p.de/8kdcc [23.11.2022]

Steffens, Jan (2019): Der Mensch lernt nicht mit einem Gehirn, sondern mit vielen Gehirnen in Gesellschaft. (Neuro-)Psychologische Grundlagen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts. In: Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hrsg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Wiesbaden: Springer VS, 31–76

Stojanov, Krassimir (2022): Bildung gegen Populismus. Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen. Wiesbaden: Springer VS

Thielking, Marcus (2020): Sigmar Gabriel und die Mär vom „Pack". In: Sächsische Zeitung, 24.08.2020. URL: t1p.de/adcq8 [23.11.2022]

Wocken, Hans (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. URL: inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf [23.11.2022]

(Rechts-)Populismus: Phänomen ohne Interaktion?

Anregungen der rekonstruktiven Unterrichtsforschung für eine praxeologische Populismusforschung

David Jahr

Abstract: Sozialwissenschaftliche Analysen zum (Rechts-)Populismus nehmen in der Regeln nicht die Interaktionspraxis in den Blick, nicht also solche Räume, in denen (Rechts-)Populist*innen alltagspolitisch handeln. Der Betrag analysiert eine solche Interaktion, den sogenannten Hausbesuch von ca. 30 Corona-Maßnahmen-Gegner*innen beim sächsischen Ministerpräsidenten Michael Kretschmer vor dessen Privathaus, und vergleicht sie mit einer Diskussion aus dem Politikunterricht mit antidemokratischen Jugendlichen. Im Ergebnis wird eine praxeologisch-wissenssoziologische Analyse und Lesart von (Rechts-)Populismus vorgeschlagen, die diesen als Eigenschaft eines Interaktionssystemen versteht und spezifischer als Willkürstrukturierung aufschließt. Abschließend werden einige Konsequenzen einer solchen Analyse für die schulische, inklusive (politische) Bildung formuliert.

Schlagwörter: Rechtspopulismus, Alltagspolitik, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Willkürstrukturierung, Kretschmer-Hausbesuch, inklusive politische Bildung

1. Problem: Rechtspopulismus als Phänomen ohne Interaktion?

Populismus ist ein sich spätestens seit Ende der 1980er Jahre zunehmend ausbreitendes „Reizwort" (Dubiel 1986, 7) öffentlich politischer Debatten. Auch die Sozialwissenschaften setzen sich zunehmend mit dem Phänomen auseinander – bis heute: Die Populismusforschung „erlebt gegenwärtig einen wahren Boom" (Möller 2022, 9). In diesem „überreich bestellten Feld" (Mouffe 2018, 19), im kaum noch zu überschauenden Meer an Publikationen zu diesem Thema, wird oft eine Definition des niederländischen Politikwissenschaftlers Cas Mudde (2004, 542) angeführt:

> „I define populism as an ideology that considers society to be ultimately separated into two homogeneous and antagonistic groups, ‚the pure people' versus ‚the corrupt elite', and which argues that politics should be an expression of the volonté générale (general will) of the people."

Populistische Politik gruppiert sich hiernach um ein Weltbild herum, das eine Zweiteilung der Gesellschaft ebenso beinhaltet wie die Perspektive, politische Macht zu ergreifen. Der Anspruch ist, einen wie auch immer ausformulierten „Volkswillen gegen die Eliten zu vertreten, sie perspektivisch zu entmachten oder wenigstens damit zu drohen, um eine grundlegende Neuordnung der Machtverteilung herbeizuführen" (Möller 2022, 11). Populismus wird von klassischen politischen Ideologien wie dem Liberalismus oder Sozialismus unterschieden (vgl. Priester 2012b; Mouffe 2018, 20) und primär als ein *politischer Stil* bzw. als eine „thin-centred ideology" (Mudde 2004, 544) verstanden. Populismus hat keine Substanz „im Sinne eines zentralen, nur ihm eigenen Wertesystems" (Priester 2012b) und benötigt daher politische Strömungen, um politisch konkret zu werden (ebd.). Obwohl sich vor allem im lateinamerikanischen Raum ein Linkspopulismus beobachten lässt und in der Forschung auch vom „neoliberalen oder zentristischen Populismus" (Möller 2022, 7) gesprochen wird, ist es aktuell-politisch und hierzulande vor allem der Rechtspopulismus in Gestalt der AfD, der die demokratische Gesellschaft herausfordert und der die wissenschaftliche Auseinandersetzung bestimmt (vgl. Decker, Adorf & Lewandowsky in diesem Band).

Als Kernelement dieses *Rechts*populismus lassen sich Forderungen zur Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen identifizieren. Priester (2012b) grenzt einen auf Inklusion zielenden linken Populismus von einen auf Exklusion zielenden Rechtspopulismus ab, der von Menschen als „ ‚Sozialstaatsschmarotzer', Immigranten, Asylwerber, ethnische Minderheiten" spricht und der gesellschaftliche Teilhabe „nur für die eigenen, autochthone Bevölkerung" einfordert (vgl. auch Priester 2012a). Auch Reckwitz (2016) sieht Rechtspopulismus als Spielart eines auf Schließung von Kontingenz zielenden Kulturessentialismus mit der Kurzformel „das Volk gegen die kosmopolitischen Eliten". Zum Kernelement des Rechtspopulismus gehören *Exklusionsdynamiken* als eine Logik, die Ausgrenzungen von vermeintlichen Minderheiten (bspw. migrations-, behinderungs-, sozioökonomie-, geschlechterbezogen) zur Homogenisierung einer sozialen Ordnung verfolgen. Die wenn auch widersprüchlichen Zielbewegungen von Inklusion (und inklusiver politischer Bildung) stehen im Kern diesen Exklusionstendenzen diametral gegenüber (vgl. Hempel & Kies in diesem Band): Mit seiner auf Ausgrenzung zielenden und das demokratische System gefährdenden Ideologie ist Rechtspopulismus eine Herausforderung zugleich für Inklusion als auch für die politische Bildung (vgl. Hinz, Jahr & Kruschel in diesem Band; Petrik & Jahr 2023, 294; Jahr & Hölzel 2019, 4).

(Rechts-)Populismus ist ein politisches Phänomen bzw. ein mit politischem Handeln verbundenes Problem und damit vorranging auch dort zu suchen, wo Menschen abhängig von ihren Werteprioritäten gesellschaftliche Probleme definieren, um ihre Dringlichkeit ringen, über Lösungen streiten, Maßnahmen umsetzen und über deren Folgen diskutieren (zum Politikzyklus alltagspolitisch

reformuliert vgl. Petrik 2013, 44). Die Populismus-Forschung konzentriert sich, wenn ihre Analysen nicht rein theoretisch-konzeptioneller Natur sind, auf so unterschiedliche ‚Daten' wie Auswertungen von Wahlprogrammen (vgl. Franzmann & Lewandowsky 2020), Befragungen von Expert*innen, Analysen von Stimmenanteile (vgl. Manow 2018, 38 ff.), auf rhetorische Versatzstücke schillernder Vertreter*innen (rechts-)populistischer Parteien, auf statistische Untersuchungen zur Anhängerschaft (vgl. Priester 2012a, 17), auf Parteistrukturen (vgl. Müller 2016, 241 ff.) oder Befragungen (vgl. Reuband 2022).

Was fehlt sind empirische Zugänge zum (Rechts-)Populismus auf Ebene der Handlungspraxis. Eine *praxeologische* Forschungsperspektive auf den Populismus ist kaum vorhanden (vgl. Gemkow & Ganguin 2023). Ein praxeologischer Ansatz fokussiert nicht primär Verlautbarungen in Wahlprogrammen oder politische Reden, also Rhetoriken als Teil des öffentlichen Diskurses. Stattdessen kommen Interaktionsräume mit Bezug zum (Rechts-)Populismus in den Fokus, in denen Akteur*innen zumindest versuchen, eine Verständigung untereinander zu erreichen. Anschlussfähig ist eine solche Perspektive an ein *alltagspolitisches* Politikverständnis: Statt sich im Sinne einen engen Politikbegriffs auf Handlungsräume staatlicher Institutionen und Akteure*innen zu beschränken, ist hier „der Bezug des Handelns auf eine gesamtgesellschaftliche Herrschaftsstruktur […] und die Intention, über den ‚privaten' Konflikt des Augenblicks hinaus auf eine gesamtgesellschaftlich wirksame Neuregelung hinzuwirken" (Greven 2000, 43), ausschlagegebend. Alltagspolitik betont, dass die alltägliche „Lebenswelt selbst immer schon ein eigenständig produktiver Ort des Politischen" (Petrik 2013, 28) ist. Auch wenn die Übergange zwischen unpolitischem und politischem Handeln fließend sind (vgl. Jahr 2022, 31 f.), lässt sich in diesem Sinne soziales Handeln dann als politisch verstehen, wenn in der konkreten Interaktion die (Neu-)Bearbeitung einer sozialen Norm im Mittelpunkt steht und dabei mit dem Anspruch an Allgemeinverbindlichkeit eine übersituative Geltung beansprucht wird (ebd., 102 f.).

Ziel dieses Beitrags ist es, eine im öffentlichen Diskurs bereits als rechtspopulistisch markierte, alltagspolitische Interaktion analytisch in den Mittelpunkt zu stellen und zu zeigen, wie sich eine solche Interaktion rekonstruktiv im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie aufschließen lässt und *wie* sich dabei (Rechts-)Populismus zeigt. Im Januar 2021 versammelten sich ca. 30 Personen vor dem Privatwohnsitz des sächsischen Ministerpräsidenten Michael Kretschmer und verwickelten ihn in ein etwa 20-minütiges Gespräch. Die Interaktion wurde von einer teilnehmenden Person gefilmt und ist auch aktuell auf YouTube abrufbar (vgl. JBV 2021). Ich möchte zeigen, wie solche Interaktionen einer bestimmten Logik folgen, die sich mit Anlehnung an die dokumentarische Unterrichtsforschung als *Willkürstrukturierung* verstehen lassen. Damit soll eine praxeologische Interpretation des (Rechts-)Populismus erkundet werden. Dafür gehe ich im nächsten Kapitel auf Grundlagen der dokumentarischen

Unterrichtsforschung und auf das hier mit Mittelpunkt stehende Konzept der Willkürstrukturierung ein und verdeutliche die Gedanken an einem empirischen Beispiel aus dem Politikunterricht. Kapitel 3 analysiert daran anschließend die außerschulische Interaktion zwischen Corona-Maßnahme-Gegner*innen und dem sächsischen Ministerpräsidenten, in dem sich, so die These, vergleichbare Tendenzen beobachten lassen wie im schulischen Beispiel. Abschließend verdichte ich in Kapitel 4 den Befund und formuliere einige Konsequenzen einer solchen Betrachtung von Rechtspopulismus auch für die inklusive (politische) Bildung.

2. Praxeologische Wissenssoziologie und Willkürstrukturierung des Unterrichts

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt als sozialwissenschaftliche Perspektive die Meta-Theorie der Dokumentarischen Methode dar (vgl. Bohnsack 2014; 2017; 2020). Sie stützt sich neben weiteren v. a. auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) sowie auf die sozialtheoretischen Arbeiten von Harold Garfinkel und Erving Goffman. Im Mittelpunkt steht die Annahme eines *konjunktiven Erfahrungsraums*, eines sozialen Milieus, das durch implizite und erfahrungsbasierte Wissensbestände der beteiligten Akteur*innen konstituiert wird. Durch gemeinsame Handlungspraxis können sich konjunktive Erfahrungsräume in der Art eines kollektiven Gedächtnisses konstituieren (vgl. Bohnsack 2020, 82). So kann bspw. in der gemeinsamen und wiederholenden Interaktionsgeschichte zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen in Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen ein Unterrichtsmilieu (Wagner-Willi & Sturm 2012) entstehen.

Eine empirisch oft vorfindbare Logik des Unterrichtsmilieus ist die *Machtstrukturierung* (Wagner 2020, 66 ff.; Jahr 2022, 80 ff.). Nach Bohnsack (2017, 244 ff.) handelt es sich hierbei um einen spezifischen Modus Operandi auf Grundlage von drei Strukturmerkmalen:

- *Konstituierende Rahmung:* Es lässt sich eine *Fremdrahmung* der Handlungsbeiträge der Beteiligten beobachten, die für Schule genauso wie für andere pädagogische Organisationen konstitutiv ist. Diese konstituierende Rahmung leistet eine Präfiguration der Handlungspraxis, indem die Beiträge der Beteiligten im Sinne der Organisation ‚übersetzt' werden (vgl. Bohnsack 2020, 30 ff.; Jahr 2022, 76 ff.)
- *(De)Gradierung*: Die organisationale Fremdrahmung wird auf die Ebene der Person verlängert. Es finden *(De)Gradierungen* statt, bspw. indem Schüler*innen, denen einen hoher Leistungsstand attestiert wird, auch mehr Handlungsspielraum im Unterricht zugesprochen wird (vgl. Wagener 2020, 97). In so strukturierten Interaktionssystemen werden „totale Identitäten"

(Garfinkel 1977, 142) konstruiert, da das Individuum auf eine einzige seiner vielen Eigenschaften festgelegt wird.

- *Invisibilisierung*: Nicht das Ergebnis, wohl aber die Logik dieses Konstruktionsprozesses bleibt für die Beteiligten in dem Sinne unsichtbar, indem sie als Selbstverständlichkeit nicht zum Thema wird, also keiner Metakommunikation zugeführt wird.

Beim machtstrukturierten Modus kann sich ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituieren, wenngleich damit noch nichts gesagt ist über normativ wünschenswerte Aspekte einer solchen Praxis (vgl. Bohnsack 2020, 101 ff.). *Willkürstrukturierung* ist demgegenüber eine Logik, bei der sich *kein* gemeinsamer Erfahrungsraum, also kein Milieu konstituiert. Bestimmte Handlungsbeiträge und ihre Verstetigung führen dazu, dass sich in der Praxis kein kollektives Gedächtnis aufschichten kann, die Beteiligten also nicht (mehr) wissen, ‚woran sie beim jeweils anderen sind'. Schematisch und mit Bezug auf die oben genannten drei Strukturmerkmale ausgedrückt ist für Willkürstrukturierung im Gegensatz zur Machtstrukturierung prägend, dass sich hier (De)Gradierungen zeigen, die *keinen* Bezug zur organisationalen Fremdrahmung (konstituierenden Rahmung) haben. Dies ist u. a. dann der Fall, wenn die gemeinsame Interaktion nicht mehr an einer gemeinsamen Sache, einem Rahmenprogramm orientiert ist, wenn bspw. eine Lehrperson den Schüler*innen ohne vorherige Interaktion unterstellt, sie ‚sabbeln nur rum' (vgl. Jahr 2022, 198 ff.) und sie den Schüler*innen damit die Sachhaltigkeit ihrer Beiträge von vornherein abspricht.

2.1 Sekundarschulklasse Eiche: Unterrichtspraxis als Willkürstrukturierung

Eine solche Willkürstrukturierung der Unterrichtspraxis, verbunden mit menschenfeindlichen Inhalten, wird beispielhaft von einer Sekundarschulklasse in einer ländlichen Gegend in Sachsen-Anhalt repräsentiert, die ich als Fall Eiche an anderer Stelle detailliert ausgewertet habe (vgl. Jahr 2022, 252 ff.)[1] und die hier als Vergleichsfall zur später dargestellten Interaktion zwischen Corona-Maßnahme-Gegner*innen und dem sächsischen Ministerpräsidenten dienen soll. Didaktischer Kontext ist die Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik 2013). In dieser politischen Unterrichtsreihe werden Schüler*innen einer Klasse beauftragt, die Gründung einer gemeinsamen Dorfgesellschaft zu simulieren. In unterschiedlichen Szenen sollen sie sich u. a. auf die Wohnhäuser aufteilen, in Dorfversammlungen (realisiert als gemeinsamer Stuhlkreis) Trennendes und Verbindendes

---

1 Diese Schulkasse bzw. der von ihr und der Lehrerin prozessierte Unterricht stehen dort exemplarisch für einen spezifischen Typus eines politischen Schulklassenmilieus, den der *Destruktion*.

entdecken, Sachfragen besprechen und möglichst verfahrensorientiert klären – letztendlich eigene und fremde politische Grundorientierungen erarbeiten.

Der folgende Transkriptauszug entstammt einer Interaktion innerhalb der didaktisch-methodischen Szene Dorfversammlung. Bei diesem Fall handelt es sich um eine Sekundarschulklasse eines 10. Jahrgangs, die im Zuge eines Forschungsprojekts (vgl. Petrik et al. 2018) im Herbst 2013 die Dorfgründungssimulation durchgeführt hat. In der unten einsetzenden Stelle sind die Jugendlichen aufgefordert, ihr Dorf selbst zu entwerfen. Die Lehrperson wiederum soll sich hier im Sinne einer sokratischen Lehrer*innenrolle einerseits mit Interaktionssteuerungen weitgehend zurückhalten, andererseits als Advocatus Diaboli provokativ eingreifen (vgl. Petrik 2013, 259 f.). Eine wiederkehrende Streitfrage für die Schüler*innen, die in der Dorfgründung als soziale Ungleichheit angelegt ist (vgl. Jahr 2022, 157 ff.), ist die nach dem Umgang mit den unterschiedlichen Einkommen unter den Bewohner*innen. Das Transkript zeigt die Stelle, an der zwischen zwei Varianten abgestimmt wird: Während Florentin vorgeschlagen hat, dass niemand Steuern zahlen muss, zielt Merles Vorschlag auf einen hier nicht näher definierten Steuersatz. Der Schüler Siggi ist Versammlungsleiter (alle Namen geändert).

Siggi: Und ja das wären die beide Möglichkeiten. Also wer ist für die Möglichkeit von Florentin dass keine Steuern gezahlt werden?

[Anton, Fritz, James und Jason heben den Arm.]

Anton: Was für Spießer Alter was für Spießer

Siggi: └Wer ist für die Möglichkeit von Merle?

Fritz: └[Richtung Lutz, tippt rechten Zeigefinger an Stirn] Das is besser für euch ihr Spastis Alter

[Siggi, Peter, Maik, Lutz, Frederik, Carla, Sarah, Marlene, Doreen, Merle heben den Arm.]

Anton: Schämt euch

Fritz: Ich spiel nicht mehr mit [dreht sich seitlich zu Ferdinand ein, verdeckt mit der linken Hand die Augen und schüttelt den Kopf]

Anton: Ich nehme (?) [zieht sich seine Kapuze über den Kopf]

Siggi: Enthaltung?

Sequenz „Spießer“, Eiche: zweite Dorfversammlung (Time-Code 55:42–56:20, Quelle: Jahr 2022, 268)[2]

2 Die Transkription ist orientiert am TiQ. In eckigen Klammern dieses Videotranskriptes finden sich nonverbale Interaktionsanteile (vgl. Jahr 2022, 134 f). Wörter in Klammern bedeuten ‚schwer verständlich‘, unterstriche Wörter sind betont gesprochen; dick gedruckt steht für laut, das └ markiert gleichzeitiges Sprechen bzw. Überlappungen. Ein Fragezeichen in Klammer ist ein unverständliches Wort.

Die Abstimmung zeigt zwei Fraktionen im Klassenzimmer: Die vier Jugendlichen Anton, Fritz, James und Jason stehen dem Rest der Klasse gegenüber. Eine Sonderrolle hat Siggi, der hier auch sprachlich aktiv ist. Seine Beiträge sind deutlich sachorientiert: Er leitet eine Abstimmung über Florentins Vorschlag, keine Steuern zu bezahlen, die neben dem Dafür und Dagegen auch nach Enthaltungen fragt. Gleichzeitig geht er auf die sprachlichen Beiträge der anderen nicht ein, und dass obwohl die Handlungsbeiträge von Anton und Fritz deutlich an Entsachlichung auf Grundlage von Beleidigungen orientiert sind. In der Aussage von Fritz, nicht mehr mitspielen zu wollen, und auf nonverbaler Ebene auch von Anton, der sich die Kapuze über den Kopf zieht, steckt eine Provokation auch in Richtung der anwesenden Lehrerin, indem mit Ausstieg aus der gemeinsamen Simulation gedroht wird.

Die sich hier andeutende, aber noch nicht von anderen Beteiligten aufgenommenen Struktur des Entzugs der Sachorientierung wird von den vier Jugendlichen Anton, Fritz, James und Jason im weiteren Vollzug dieser Dorfgründung immer weiter vorangetrieben. Dabei zeigen ihre Beträge zugleich auf inhaltlicher Ebene Versatzstücke, die sich zu einer rechtsextremen Haltung verdichten. Dazu gehören Forderungen nach Einführung der Todesstrafe, Bezeichnung von Migrant*innen im Dorf als „Sklaven" (Jahr 2022, 277), Ablehnung von türkisch stämmigen Mitbürger*innen sowie das offensive Verteidigen der NPD (vgl. Petrik 2016).

Der Fall Eiche ist dadurch charakterisiert, dass die Willkürstruktur zwar primär von diesen Jugendlichen ausgeht, letztendlich jedoch von der Lehrerin aufgenommen, damit in gewisser Weise verstärkt und zumindest situativ zur beherrschenden Logik der gemeinsamen Handlungspraxis wird. Folgender Transkriptauszug gibt eine Stelle nach der zweiten Dorfversammlung wieder, in der die Lehrerin Frau Hinz die Interaktionspraxis der Jungen-Clique zum Thema macht. Während sie in Richtung Fritz und Ferdinand zeigt, fragt die Lehrerin die Klasse: „Würd mal was (.) persönlich gern wissen wolln wie wirkt denn die Männerfront auf die Anderen?" Sie ermutigt daraufhin einige eher zurückhaltende Schüler, wie Maik und Lutz, sich zu Wort zu melden. Der im Kontext als Angehöriger der Jungen-Clique geltende James greift Lutz verbal an, nachdem sich letzterer über James Handlungsbeiträge negativ geäußert hat.

James:	[zu Lutz] Warum sagst du ich habs nicht eingesehen? Was hab ich nicht eingesehen was.
Maik:	[zu James] (Ich habe)
Lutz:	└[zu James] (?)
James	└N=ja was
Sm:	@.@ [Maik schaut zu Lutz. Lutz schaut nach unten und zeigt auf Maik.]
Fr. Hinz:	└[zeigt auf James] N=ja wenn du weißt du genau das weil du so jetzt reagierst hat hat er Angst hier zu sagen
James:	└Na=ja is ja so ist doch klar dass ich so reagier
Fr. Hinz:	└[zeigt auf James] Aber merkt ihr eigentlich dass ihr in der Minderheit seid und eigentlich hier die große Fresse habt?

Sequenz „Männerfront", Eiche: Auswertung zweite Dorfversammlung (Time-Code 1:07:18–1:07:54, Quelle: Jahr 2022, 275)

James drängt seinen Mitschüler Lutz verbal in die Ecke, was Ausdruck einer aggressiven Haltung ist. Zuerst reagiert die Lehrerin mit einem sachlichen, auf Empathie zielenden Einwand an James. Nachdem dessen Reaktion zeigt, dass er sich auf diese Empathie-Aufforderung nicht einlässt (‚der andere ist schuld'), reagiert die Lehrerin selbst stark degradierend. Die vier Schüler, die an dieser Stelle bereits als „Männerfront" von ihr markiert sind, werden als Minderheit herabgestuft und mit „große Fresse habt" selbst zu Adressaten einer Beleidigung. Diese Sequenz ist repräsentativ für das gesamte Gespräch, an dessen Ende die vier Jugendlichen James, Anton, Fritz und Ferdinand sich schweigend zurückziehen, was die Lehrerin nun (weiter degradierend) klassenöffentlich als Kleinkind-Praxis markiert (Fotogramm bei Jahr 2022, 278). Die Ambivalenz besteht darin, dass die Lehrerin an dieser Stelle zwar aus ihrer Sicht ‚erfolgreich' die provozierenden Jugendlichen zurückgewiesen hat, gleichzeitig aber deren beständig hervorgebrachte Handlungslogik von Provokation, Entsachlichung und Degradierung aufgenommen und damit verstetigt hat. Die Unterrichtspraxis verliert an diesen Stellen ihre Kontinuität. Sie ist aus Sicht der Beteiligten in ihrem Prozess nicht mehr erwartbar. Eine gemeinsame Struktur im Sinne eines Milieus kann sich nicht konstituieren. Die Unterrichtspraxis ist an diesen Stellen willkürstrukturierend. Aufgrund dieser fehlenden „Regelmäßigkeit und Reproduzierbarkeit der Akte und deren Reziprozität" (Bohnsack 2020, 45) kann sich diese Dorfgründung nicht zu einem konjunktiven Erfahrungsraum, zu einem politischen Schulklassenmilieu, verdichten.

3. Straßenprotest beim sächsischen Ministerpräsidenten: Entsachlichung und Degradierungen im alltagspolitischen Diskurs

Die bis hierher ausgebreiteten Gedanken beziehen sich auf alltagspolitisches Handeln in Schule. Es stellt sich die Frage, wie und ob sich solche Beobachtungen auf alltagspolitisches Handeln außerhalb von Schule übertragen lassen. Auf der Suche nach vergleichbaren Fällen ist zum Ersten wichtig, dass es sich auch hierbei um eine *Interaktion* handelt. Politische Reden, Wahlprogramme u. ä. fallen damit heraus, da sie Teile von öffentlichen Diskursen darstellen. Reaktionen und Gegenreaktionen werden nicht unmittelbar erwartet. Es muss also um einen Raum gehen, in dem die Akteur*innen Kontakt haben, Konfrontation suchen oder auch um Verständigung bemüht sind. Im Sinne der Populismus-Theorie ist zum zweiten entscheidend, dass sich in der gesuchten Interaktion das populistische Kernmerkmal von ‚Volk' und ‚politischer Elite' abbildet, in der also ein*e Akteur*in oder eine Gruppe von Akteur*innen für sich in Anspruch nehmen, für das ‚wahre Volk' zu sprechen und in der auf der anderen Seite Beteiligte in einer Art und Weise entworfen werden, die sie zu Vertreter*innen der ‚herrschenden Klasse' machen.

Beide Merkmale passen zum sogenannten Hausbesuch von ca. 30 Personen beim sächsischen Ministerpräsidenten Michael Kretschmer am 10. Januar 2021. Die Protestierenden versammelten sich unangekündigt vor Kretschmers Privathaus in Waltersdorf bei Zittau. Die Corona-Maßnahmen-Gegner*innen verwickelten Kretschmer, der gerade beim Schneeschippen war und nach Sichtkontakt den Personen entgegen lief, in ein ca. 20-minütiges Gespräch. Kurz vor dieser Situation hatten Bund und Länder am 5. Januar 2021 im Zuge des Infektionsschutzes eine Verlängerung des Corona-Lockdowns beschlossen, der das öffentliche Leben stark einschränkte (vgl. NDR 2021). Die Demonstration in Waltersdorf wurde im Nachhinein sowohl von politischer als auch journalistischer Seite überwiegend als Grenzüberschreitung gewertet.[3]

Empirisch ist diese Interaktion auch deshalb interessant, weil ein*e Teilnehmer*in das Gespräch durchgehend gefilmt hat und es im Internet auch weiterhin verfügbar ist (vgl. JBV 2021). Was einerseits zur politischen Strategie jener Protest-Akteur*innen gehört, um in Echoräumen weiter Wirkung zu erzielen (vgl. ebd.), ermöglich andererseits einen Blick in die Interaktion *in situ*, lässt

3 So schreibt bspw. die Süddeutschen Zeitung von „Drohgebärde" und „kalkulierte[m] Tabubruch" (Nimz 2021). Die nicht angemeldete öffentliche Versammlung selbst bleibt für die Beteiligten ohne juristische Folgen, bis auf drei Anzeigen wegen Verletzung der Corona-Schutzverordnung (vgl. Mielke 2022).

also verbale und nonverbale Reaktionen einsehen und mit Einschränkungen[4] als „authentisches Gespräch“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 143) analysieren. Die Bezüge dieser Protestierenden zum Rechtspopulismus ergeben sich aus journalistischen Fremdmarkierung (z. B. bei Potter 2021) und statistischen Analysen (Dilling et al. 2022). So betont z. B. die Jahresstudie Mercator Forum Migration und Demokratie 2021 die besonders in Sachsen ausgeprägte Verbindungen zwischen der rechtspopulistischen AfD und Corona-Maßnahme-Gegner*innen (MIDEM 2021, 9):

> „Mit Blick auf die AfD in Deutschland kann davon ausgegangen werden, dass vor allem ihr populistischer Stil ausschlaggebend ist, dass sich zahlreiche radikale ‚Coronaskeptiker‘ hinter der Partei versammeln. Wie die Auswertung der repräsentativen Erhebung zu den Corona-Maßnahmen in Sachsen zeigt, steht die Neigung zur scharfen bis hin zur verschwörungsmythisch aufgeladenen Kritik an den Infektionsschutzmaßnahmen vor allem mit populistischen Orientierungen in der Bevölkerung im Zusammenhang.“

Zur Rekonstruktion der Interaktionsdynamik habe ich zwei Sequenzen ausgewählt: den Beginn des Gespräch und eine sich verdichtende Interaktion gegen Ende, die methodisch eine *Fokussierungsmetapher* darstellt, in der (so die Annahme der hier leitenden Dokumentarischen Methode) die Konstruktionslogiken des Diskurses als Orientierungen „am prägnantesten zum Ausdruck kommen“ (Bohnsack 2014, 142). Nach einem mit Blick auf die habituelle Komponente der videoproduzierenden Person aufschlussreichen Auftakt[5] beginnt bei Minute 2:22 das Gespräch. Folgender Screenshot zeigt den Beginn der videografierten Interaktion (vgl. Abb. 1):

4 So handelt es sich nicht um ein Video, das zu Forschungszwecken hergestellt worden ist, sondern um Propagandamaterial in dem Sinne, dass hiermit eine bestimmte politische Aussageabsicht hervorgerufen werden soll. So ist u. a. kritisch zu prüfen, ob nicht bereits durch Videoschnitte o. ä. Verfremdungen vorgenommen worden sind.

5 Das Video beginnt mit kurzen zusammengeschnitten Sequenzen aus dem Video, in der Kretschmer „Schreihälse“ sagt, und einem martialisch aufgemachten Verweis auf wahrscheinlich die Person, die das Video aufgenommen hat und sich bzw. ihren YouTube-Kanal mit „JBV“ abkürzt. Hier wird also bereits Spannung suggeriert und die Aktion in eine Rahmung gesetzt, die das unangekündigten Aufsuchen der Privatperson Kretschmer also etwas Positives fasst, in dessen Folge Aufregung entstehen soll. Die Aufmachung zielt also auf eine ‚Eventisierung‘ der Situation.

Abb. 1: Beginn der Interaktionsdarstellung



(Time-Code 2:22, Quelle: JBV 2021)

Im Bild verdeutlichen sich mehrere Differenzen. Die Blick- und Körperausrichtungen der Protestierenden sind überwiegend auf den allein in einer Autoeinfahrt stehenden sächsischen Ministerpräsidenten Michael Kretschmer (MK) gedreht. Kretschmer ist der Einzige, der einen Mund-Nasen-Schutz trägt. Während sich bei den Protestierenden Vorbereitung andeutet (z. B. das Schild der älteren Person links im Bild), wirkt der Ministerpräsident (Mitte rechts im Bild) durch die Schneeschaufel unvorbereitet und aus einer alltäglichen Aufgabe herausgerissen. Durch diese Spontanität und seine Alleinstellung ist er mit einer ganz anderen Anforderungsstruktur konfrontiert als die Gruppe der vorbereiteten Protestierenden. Nicht zu vergessen ist, dass ein Aufnahmegerät auf den Ministerpräsidenten gerichtete ist und er, im Gegensatz zu allen anderen Beteiligten, sich nicht ohne weiteres der Situation entziehen kann. Insgesamt wirkt die Szene konfrontativ und ist für den Ministerpräsidenten nicht ohne Gefahr, ein wenig relativiert dadurch, dass die Personen sowohl untereinander, als auch entscheidender zu Kretschmer einen gewissen räumlichen Abstand einhalten.

Die Kameraperspektive wechselt und wenig später wird Kretschmer beim Diskutieren von der Seite gefilmt. Die Einstellung (Abb. 2) verdeutlicht noch einmal, wie politisch konfrontativ und durchaus auch aggressiv[6] die Gegenüberstellung ist. Nicht abgebildet sind ca. 15 weitere Personen, die Kretschmer gegenüberstehen.

---

6 Auf dem Transparent, das dem Ministerpräsidenten von einer Teilnehmerin entgegengehalten wird (links im Bild Abb. 2), steht geschrieben: „Wer Völkermord betreibt, hat das eigene Lebensrecht verwirkt. Rücktritt und Verhaftung sofort!" Diese sehr weitgehende Drohungen, auf die Michael Kretschmer an keiner Stelle im Diskurs inhaltlich eingeht, stellt eine konstante Provokation des Ministerpräsidenten dar.

Abb. 2: Seitliche Perspektive



(Time-Code 6:39, Quelle: JBV 2021)

Der erste im Video wörtlich zu hörende Beitrag richtet sich von T1m,[7] die räumlich nächsten Person bei Kretschmer, an Michael Kretschmer (MK):

T1m:	[zu MK] Möchten Sie das hören?
MK:	[zupft an Maske] Ja wenn Sie mit mir reden wollen, selbstverständlich.
T1m:	└Das ist doch gut, das ist doch (ein) Anfang
T2w:	└Guten Morgen
Viele:	Morgen [MK schaut herum und nickt mehrmals mit dem Kopf]
?m:	Gesundes neues Jahr
MK:	Das wünsch ich Ihnen auch. Vielen Dank.
T1m:	Also unser Hauptwunsch is, wir möchten dass der Lockdown so schnell wie möglich beendet wird, das ist unser Hauptwunsch.
MK:	Da sind wir uns einig. Das wünsch ich mir auch. Sie könn sich gar nicht vorstellen was das für schwierige Entscheidungen sind (.) und was das für enorme [zeigt nach vorn] menschliche Kosten sind aber auch wirtschaftliche Kosten verursacht (.) aber wissen Sie ich war (.) zwischen Weihnachten und Neujahr hier im Krankenhaus in Zittau und habt dort an den Türen der Intensivstation gesehen (.) [gekürzt]

Sequenz „Reden" (Time-Code 2:22–2:58, Quelle: JBV 2021)

7 Da die Namen der Protestierenden nicht bekannt sind, werden diese durchgehend mit T für Teilnehmer*in abgekürzt, mit einer Zahl, die den Zeitpunkt der ersten Äußerung markiert und ein „m" für männlich oder „w" für weiblich. Ein „?" steht, wenn nicht erkennbar ist, wer spricht.

In der Formulierung der Ansprache von T1m zeigt sich, dass es sich dabei nicht um den tatsächlichen Beginn handeln kann, sondern dem bereits etwas voraus ging. Oberflächlich betrachtet wirkt der Beginn wie ein Austausch von Höflichkeiten. Man wünscht sich „Guten Morgen“ und ein „Gesundes Neues Jahr“. Diese Aktivierung gesellschaftlicher Standards steht gleichzeitig in Spannung zur konkreten Situation: Zwar wird der Ministerpräsident formal *gefragt*, ob er „das hören will“, gleichzeitig ist dies angesichts der Konstellation, allein und unvorbereitet an einer Dorfstraße ca. 30 unbekannten Personen gegenüberzustehen und dabei gefilmt zu werden, weniger eine Frage, die Kretschmer wirklich ablehnen kann, als vielmehr eine *Aufforderung*, den Protestierenden zuzuhören. In Summe markieren die oberflächlichen Höflichkeiten, dass man zwar ein vernünftiges Gespräch zu führen gedenkt. Gleichzeitig verdecken sie das Konfrontative und (aus Sicht MKs) Vereinnahmende des Moments.

Aufschlussreich ist, wie mit den ersten Äußerungen Positionierungsaushandlungen stattfinden. Mit dem ersten Beitrag von T1m wird der Ministerpräsident zum *Zuhörer* und damit in eine passive Position gesetzt. Kretschmer lässt sich allerdings nicht in dieser Form vereinnahmen. Er *re*positioniert sich und die Protestierenden in seiner Antwort: Mit ihm *reden* ist eine Selbstverständlichkeit, was Augenhöhe betont, und damit nicht aber, dass er nur zuhören soll. Methodisch haben wir es hier mit gegenseitigen Fremdrahmungen zu tun, die typisch sind für politische Gespräche und auf ein ungefestigte bzw. sich in Aushandlung befindende Machtstrukturierung hinweisen können (vgl. Jahr 2022, 84 ff.; Przyborski 2004, 252 ff.;).

In seiner Reaktion darauf deutet T1m an, dass mehr im Raum steht als nur zu reden („ein Anfang“), was hier nun eine gewisse Dramaturgie aufbaut. T1m formuliert einen gemeinsamen „Hauptwunsch“. Er markiert sich damit als Sprecher einer Gruppe, die an einer politischen Änderung orientiert ist. Auffällig ist die Kürze seines Beitrags: Weder wird das Ansinnen weiter elaboriert, noch mit einer Begründung untermauert. Sie wird nur wiederholt als kollektiver „Hauptwunsch“ gekennzeichnet. Hier deutet sich sowohl eine Selbstverständlichkeit dieser Forderung für die Beteiligten an, als auch eine bestimmte Gewohnheit i. S. einer Praxis, politische Diskussionen zu führen, die also ohne Begründungen und Elaborationen auskommt.

Der Ministerpräsident reagiert mit einer weiteren auffälligen Fremdrahmung. Mit dem Ausdruck „da sind wir uns einig“ wird eine Gemeinsamkeit hergestellt, die im Kontext ja eigentlich fragwürdig ist. Im Gegensatz zu T1m elaboriert MK nun länger, was Ausdruck seiner Praxis ist, solche Diskussionen zu führen und die in deutlicher Differenz zu jener der Protestierenden steht. Diskursiv nimmt er sich mehr Raum und damit Kontrolle über den Diskurs. Inhaltlich verdeutlicht der Ministerpräsident das Spannungsverhältnis, vor dem er die Entscheidung zum Lockdown als schwierige Entscheidung begründet (menschliche und wirtschaftliche Kosten vs. menschliche Gesundheit). Im Kern wird dabei ein Sachbezug,

eine gemeinsame Prämisse formuliert, an dem sich die Diskussion orientieren bzw. darauf aufbauen könnte.

Es ist genau dieser hier erstmals aufgeworfenen Sachbezug, der sich im Folgenden nicht zum gemeinsam geteilten Bezugspunkt der Diskussion entwickelt. Wie prekär dieser ist und wie dieser ausgehend von den Protestierenden beständig dekonstruiert wird, zeigt sich fokussiert an einer späteren Stelle ungefähr 20 Minuten nach der oberen Passage. Nach einem fast unmerklichen Schnitt im Video setzt folgende Passage ein:

MK: Wir haben in Deutschland keine (?) wir haben ein ganz normales äh reguläre Zulassungsverfahren. Wieso sagen Sie sowas? [Zeigt auf jemanden außerhalb der Aufnahme.]

[Störgeräusche durch vorbeifahrendes Streufahrzeug.]

?m: Weil es so ist

MK: Nein. Nochmal ganz kurz [schnelle Armbewegungen] wir haben in Deutschl- in der Europäischen Union von der europäischen Arzneimittel Zulassungsbehörde jetzt zwei Impfstoffe in einem regulären Verfahren zugelassen. Wieso sagen Sie dann obwohl es ganz klar ist (.) nein das stimmt nicht?

T1m: **Weil es genug Hinweise gibt dass die Pharmaindustrie** (.) (alles)

MK: └[zeigt auf Am dann kurz nach rechts] **Nochmal nochmal ich habe jetzt eine Frage. Stoppmal. Man kann doch nicht**

T1m: └Nein. Geh sie doch (?)

T2w: └**Lassen sie ihn doch mal aussprechen.**

MK: [schnelle Armbewegungen] **Man kann doch nicht obwohl eine Sache ganz klar ist ganz eindeutig so ist, sich hinstellen und sagen nein das ist ne Lüge.**

(T2w): └**Psst**

T1m: **Die Menschen (?) Pharmaindustrie**

T2w: Richtig [Durcheinander]

T3m: [zu MK] Ich hab mal ne Frage. Wir haben jetze (.) wir haben (?)

MK: └[geht zwei Schritte nach rechts] **So was jetzt. Ich muss arbeiten.**

T2w: **Warum werden Sie denn so böse? Warum bleiben Sie denn nicht (.) ruhig? Sie fang doch an zu schrein. Wir machen uns Sorgen um unsere Kinder. Ja?**

MK: [zu T2w] An welcher Stelle machen Sie sich Sorgen?

T3m:	(?) ich denke mal (?) ja wo die Differenzen herkomm
T2w:	└**Ja mit der Impfung. Mit der Impfung. Die Impfung ist einfach nicht getestet. Eine eine Testung dauert mindestens sechs bis acht Jahre. Und die kann nicht mit nach zwei Jahren zugelassen werden das funktioniert gar nicht.**
T3m:	Das das Problem ist diese Unwissenheit ist
MK:	└[zu T2w] Aber wer sagt Ihnen das wie kommen Sie darauf?
Einige:	@.@
T2w:	**@Äh@ Ärzte für Aufklärung.**
MK:	Wissen Sie es gibt in der es gibt in der (.) es gibt (Länder) es gibt für die europäisch [gekürzt]
T2w:	└Ich ich mach ihnen mal einen Vorschlag wir könn uns ja mal treffen

Sequenz „Zulassungsverfahren" (Time-Code 22:47–23:55, Quelle: JBV 2021)

Kretschmers erster Beitrag ist eine Entgegnung auf etwas, was eine andere Person gesagt hat. Der insistierende Charakter verdeutlicht, dass der hier von Kretschmer aufgeworfene sachliche Bezugspunkt (ein „reguläres Zulassungsverfahren") im Diskurs infrage gestellt ist. Diese Diffusion bestätigt die folgende Antwort eines Teilnehmers („es ist so"), die gleichzeitig ausdrückt, keine Begründungsnotwendigkeit hier zu sehen. Der Ministerpräsident wiederholt die Frage an die Protestierenden und verstärkt hier den Druck, was seine Orientierung an einer sachlichen Grundlage der Diskussion deutlich ausdrückt. Inhaltlich geht es um ein standarisiertes bürokratisches Verfahren auf europäischer Ebene, das als Autorität zu Corona-bezogenen Entscheidung gelten könnte. Die Antwort von T1m stellt eine Ablehnung dieses von MK aufgemachten sachlichen Bezugspunkts dar. T1m setzt zu einer Begründung an, in der mit dem Ausdruck „Pharmaindustrie" jene Gruppe an Unternehmer*innen und Firmen aufgerufen werden, die marktwirtschaftlich im Gesundheitssektor aktiv sind. Damit wird genau entgegen des standardisierten Verfahrens, das bürokratische Routine symbolisiert, eine Teilgruppe mit wirtschaftlichen Eigeninteressen aufgeworfen. Diese zwei Logiken stehen sich hier gegenüber.

Im Folgenden nehmen die Spannungen im Diskurs zu. Auf performativer Ebene zeugen die gegenseitigen Unterbrechungen, das Anheben der Lautstärke und die Verdichtung des Gesprächs von einer sich zuspitzenden Dramatik. Einen Höhenpunkt stellt die Rückfrage Kretschmers dar, die suggeriert, dass die widersprechende Person lügt. Dieser Beitrag Kretschmers stellt eine *Degradierung* dar: Dem Protestierenden wird die sachliche Grundlage seiner Aussage abgesprochen. In das darauf entstehende Durcheinander wird nun MK von T2w in ähnlicher degradierender Form vorgeworfen „böse" und „nicht ruhig" zu sein.

Beide Seiten unterstellen sich damit gegenseitig, dem Sachbezug der Diskussion nicht (mehr) zu folgen, und einigen sich in der Konsequenz auch nicht auf eine gemeinsame Sache.

Die fehlende inhaltliche Ordnung in den kommenden Redebeiträgen stellt sich v. a. für MK als spannungsreich dar, da mehrere der Protestierenden mit unterschiedlichen Themen förmlich auf ihn einreden. Nachdem T2w entgegnet, dass sich die Protestierenden um ihre Kinder sorgen, bittet Kretschmer in einem hier wieder auf Sachverständigung zielenden Beitrag nach einer Elaboration. Die Teilnehmerin bringt eine Eigentheorie hervor, die den Sachbezug von MK, das europäische Zulassungsverfahren, abermals grundsätzlich in Frage stellt. Auf MKs Ungläubigkeit ausdrückende Rückfrage nach einem Beleg dieser Eigentheorie erwähnt T2w die Initiative „Ärzte für Aufklärung", eine bekannte Gruppierung von Corona-Maßnahmen-Leugner*innen. Der hier abschließende Versuch von MK, erneut das Zulassungsverfahren zu betonen, was von T2w unterbrochen wird, verdeutlicht, wie wenig man sich in der Sache einig ist.

In dieser sich verdichtenden kurzen Sequenz wird einerseits deutlich, wie sich kein gemeinsamer Bezug auf eine Sache konstituieren kann. Stattdessen hat sich ein Muster installiert, das der jeweils anderen Seite Unsachlichkeit unterstellt, sei es das ‚Böse-sein' des Ministerpräsidenten oder ‚die Unfähigkeit gesellschaftliche Verfahren zu kennen bzw. zu akzeptieren' der Protestierenden. Im Fortgang des Videos ist ab Minuten 25:45 ein Polizeifahrzeug zu sehen, das neben der Ansammlung anhält. Kurz darauf thematisiert der Ministerpräsident die „Reichsbürgermaske" eines oder einer Teilnehmer*in. Nachdem ein anderer Teilnehmer ausspricht, das habe doch „nichts mit Nazis zu tun", wiederholt der Ministerpräsident diesen Satz, dreht sich kopfschüttelnd um und verlässt ohne weitere Worte die Ansammlung.

4. Vergleich und Ausblick: (Rechts-)Populismus als willkürstrukturierende Eigenschaft eines Interaktionssystems

Die Szene vor dem Privathaus von Kretschmer zeigt zur schulischen, willkürstrukturierten Szene (vgl. auch Bohnsack 2020, 83 f.), in der sich weder eine konstituierende Rahmung noch ein gemeinsamer Erfahrungsraum konstituiert, auffällige Parallelen. Auch in ihrem Prozess kann kein gemeinsamer sachlicher Bezugspunkt und in diesem Sinne keine gemeinsame konstituierende Rahmung hervorgebracht und auf Dauer gestellt werden (vgl. ebd., 50). Primär von den Protestierenden, in ihrer Logik aber auch vom Ministerpräsidenten, gehen degradierende Beiträge aus. Damit wird Willkürstrukturierung zur Eigenschaft auch dieses Interaktionssystems.

Alltagssprachlich übersetzt bedeutet Willkürstrukturierung in ihrer Konsequenz, dass die Interakteur*innen nicht (mehr) wissen, *woran sie sind*. So geht es im schulischen Beispiel den Mitschüler*innen und der Lehrerin, im außerschulischen Beispiel wohl v. a. dem sächsischen Ministerpräsidenten. Ohne eine verlässliche Struktur kann sich kein politischer Diskurs konstituieren, bei dem die Beteiligten zumindest darauf auf sind, die Positionen des andere zu verstehen und an einer Koordination der Perspektiven zu arbeiten. Ein konjunktiver Erfahrungsraum, den man als zivilisiertes politisches Streitgespräch bezeichnen könnte, kann sich nicht verdichten.

Die beiden Fallbeispiele deuten an, dass die pädagogische Kategorie Willkürstrukturierung in der Art Parallelen zu (rechts-)populistischen Interaktion zeigt, dass sie sich als politische Übersetzung anbietet, was in weiteren Analysen zu vertiefen wäre. Damit würden sich folgende Eckpunkte des (Rechts-)Populismus als Eigenschaft von Interaktionssystemen ergeben:

- Populismus geprägte Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass einer Diskussion der gemeinsamen Sachbezug beständig entzogen wir, sei es durch Provokationen, schnelle Themenwechsel, Anklagen, Unterstellungen etc.
- Populistische Interaktionsanteile gehen mit der Gefahr der Ausbreitung einher, wenn solche Beiträge zwar von einigen Akteur*innen ausgehen, dann jedoch von anderen in ihrer Logik aufgenommen und zur dominierten Eigenschaft eines Interaktionssystems werden.
- Politisch rechtsextrem wird dieser Populismus, wenn er auf inhaltlicher Ebene mit ‚klassisch' rechten Konstruktionen mit Bezug auf Menschenfeindlichkeit, Autoritarismus und eine „nationalistische Rhetorik" (Heitmeyer 2018, 232) einhergeht.
- In der Konsequenz kann kein gemeinsamer Erfahrungsraum, kein Milieu hergestellt werden (also weder ein Unterrichtsmilieu, noch ein Milieu zwischen ‚zivilisierten' Personen). Die Beteiligten bleiben einander fremd und interagieren „in der Weise des Aneinandervorbeiredens" (Mannheim 1964, 557). Eine Verständigung in der Sache, die die Perspektive des anderen auf die Sache einschließt, wird verunmöglicht. Stattdessen kommt es zur abwertenden Konstruktion von Personen.
- Hierin wiederholt sich der Vorwurf gegen den (Rechts-)Populismus, gesellschaftlich desintegrierend zu wirken (vgl. Koschorke 2020), was aus demokratischer Sicht Fragen zu Gegenstrategien im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhalts aufwirft.

Der Mehrwert einer solchen alltagspolitischen und praxeologischen Bestimmung von (Rechts-)Populismus ist kein normativer, sondern ist erster Linie ein analytischer. Eine so gelagerte (Rechts-)Populismusforschung würde sich nicht in die sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen einreihen (vgl. Möller 2022,

40 ff.), sondern sich einem verstehenden Nachvollzug des Phänomens als soziale Praxis widmen. Mit ihm lässt sich nicht erklären, welche vermeintlichen sozialpsychologischen, ökonomischen oder politisch gelagerten Gründe für ein Erstarken des (Rechts-)Populismus herangezogen werden können, wohl aber kann so dessen Logik in politischen Interaktionen informativer aufgeschlüsselt werden, was nicht zuletzt Strategien im Umgang mit rechtspopulistischen Handlungsbeiträgen erlaubt.

Ein alltagspolitisches Verständnis betont, Rechtspopulismus nicht nur als Phänomen zu verstehen, das von professionellen politischen Akteur*innen ausgeht oder das sich v. a. in der (westlichen) Parteienlandschaft wiederfindet (vgl. Decker, Adorf & Lewandowsky in diesem Band), sondern das einen Modus Operandi darstellt, eine Art und Weise, wie sich politische Interaktionen strukturieren. Die praxeologische Bestimmung von (Rechts-)Populismus kann den Sog verdeutlichen, der von solchen Logiken ausgeht: Einerseits mit Gefahren für das Individuum, das sich durch degradierende Beiträge zunehmenden Abwertungen und Exklusionen ausgesetzt sieht, andererseits für die Gesellschaft, die als Demokratie auf die Lösung von „Inklusionsproblemen" (Brunkhorst 2000, 263 ff.; Petrik 2013, 150) gerichtet sein sollte und dem auf Zersetzung und Verunmöglichung von Verbindungen wirkenden Rechtspopulismus etwas entgegen setzen muss.

Aus Sicht einer *schulischen* inklusiven (politischen) Bildung kann ein so verstandener (Rechts-)Populismus entweder als abstraktere Sache oder als konkret auf die Klasse bezogener Lerngegenstand von Bedeutung sein. Bei ersterem geht es dann darum, neben der Inhaltsdimension (Policy) in Parteiprogrammen oder Aussagen rechtspopulistischer Vertreter*innen auch auf die Prozessdimension (Politics) von Interaktionen zu blicken, in die (Rechts-)Populist*innen involviert sind. Gemeinsam kann thematisiert werden, welche zersetzende Wirkung für ein politisches Miteinander von jenen Mustern ausgeht. Gleichzeitig werden damit auch Grenzen demokratischer Diskurse benennbar: Ohne minimale Bereitschaft, sich auf eine gemeinsame Sachgrundlage zu verständigen, geht es nicht. Schüler*innen arbeiten heraus, wie (Rechts-)Populist*innen interaktiv darauf zusteuern, gemeinsame Sachgrundlagen zu dekonstruieren und Personen abwertend konstruieren. Daran ansetzen ließen sich Möglichkeiten diskutieren, wie solche Handlungsbeiträge interaktiv zurückgewiesen werden können.

Die oben angeführte Klasse Eiche ist selbst auch Beispiel für ein Vorgehen, das einen so verstandenen Rechtspopulismus als Problem innerhalb der Schulklasse thematisieren könnte. Eine konkrete politikdidaktische Gegenstrategie stellt die Bearbeitung solcher und anderer politischen Schulklassenmilieus mithilfe der Unterrichtsmethode „rekonstruktive Fallanalyse" (vgl. Jahr 2022, 308 ff.) dar. Über kleinschritte Analysen und über den Vergleich der eigenen und möglicher anderer Typen politischer Schulklassenmilieus (eingebracht in den Unterricht durch Rollenspiele) kann ein tiefergehendes Verständnis für die

eigene Interaktionsmuster und eine Veränderung derselben in der Schulklasse zumindest angeregt werden.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Auflage. Opladen/Toronto: Budrich

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Budrich

Brunkhorst, Hauke (2000): Einführung in die Geschichte politischer Ideen. München: Fink.

Dilling, Marius; Schließler, Clara; Hellweg, Nele; Brähler, Elmar & Decker, Oliver (2022): Wer sind die Verschwörungsgläubigen? Facetten der Verschwörungsmentalität in Deutschland. In: Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktion? Leipziger Autoritarismus Studie. Gießen: Psychosozial, 209–243

Dubiel, Helmut (1986): Populismus und Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Franzmann, Simon T. & Lewandowsky Marcel (2020): Populismus? Populismen! Programmatische Heterogenität rechtspopulistischer Parteien in Westeuropa. URL: www.bapp-bonn.de/wp-content/uploads/BAPP_Publikation_Forschungsprojekt_Populismus_final.pdf [21.11.2022]

Garfinkel, Harold (1977): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Sack, Fritz & Lüderssen, Klaus (Hrsg.): Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 31–40

Gemkow, Johannes & Ganguin, Sonja (2023): Populismus auf Social Media – Ein praxeologischer Ansatz. In: Ertugrul, Baris & Bauer, Ullrich (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Sozialisation und generationaler Wandel. Frankfurt am Main / New York: Campus, 65–94

Greven, Michael Th. (2000): Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer

Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I. Berlin: Suhrkamp

Jahr, David (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS

Jahr, David & Hölzel, Tina (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 1–14

JBV (2021): #Michael #Kretschmer bekommt Besuch, 10.01.2021. URL: www.youtube.com/watch?v=bYsa8XYJv0I [21.11.2022]

Koschorke, Albrecht (2020): Binden durch Repräsentieren. Probleme des Liberalismus nach dem Bürgertum. In: Deitelhoff, Nicole; Groh-Samberg, Olaf & Middell, Matthias (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog, Frankfurt am Main/New York: Campus, 54–72

Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl (Hrsg.): Wissenssoziologie. Hg. v. Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, 509–565

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Manow, Philip (2018): Die Politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp

MIDEM (2021): Corona und Rechtspopulismus. Jahresstudie, Mercator Forum Migration und Demokratie, hrsg. von Hans Vorländer, URL: forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/Publikationen/TUD_MIDEM_Jahresstudie2021_RZ_online.pdf [21.11.2022]

Mielke, Thomas (2022): Ermittlungen nach Hausbesuch bei MP Kretschmer abgeschlossen. In: Sächsische Zeitung. URL: www.saechsische.de/coronavirus/hausbesuch-mp-waltersdorf-grossschoenau-justiz-staatsanwaltschaft-aufarbeitung-nachspiel-ermittlungen-zittauer-5643414-plus.html [21.11.2022]

Mouffe, Chantal (2018): Für einen linken Populismus. Berlin: Suhrkamp

Möller, Kolja (2022): Der Populismus als Forschungsgegenstand in Politik- und Sozialwissenschaften. In: Möller, Kolja (Hrsg.): Populismus. Ein Reader, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–52

Mudde, Cas (2004): The Populist Zeitgeist. In: Government and Opposition, 39 (4), 541–563

Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? In: Möller, Kolja (Hrsg.): Populismus. Ein Reader, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 216–252

NDR (2021): Corona-Chronologie: Januar 2021. URL: www.ndr.de/nachrichten/info/Corona-Chronologie-Januar-2021,coronachronologie134.html [21.11.2022]

Nimz, Ulrike (2021): Das war kein Besuch, sondern eine Drohgebärde. In: Süddeutsche Zeitung. URL: www.sueddeutsche.de/meinung/kretschmer-sachsen-corona-leugner-1.5171023 [21.11.2022]

Priester, Karin (2012a): Rechter und linker Populismus. Annäherung an ein Chamäleon. Frankfurt am Main/New York: Campus

Priester, Karin (2012b): Wesensmerkmal des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte H. 5/6. URL: www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus/ [21.11.2022]

Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Auflage. Opladen: Budrich

Petrik, Andreas (2016): Demokratie und Nicht-Demokratie im Politikunterricht. Einordnungsversuche der NPD in einer Sekundarschulklasse mit NPD-affinen Schülern. In: Friedrichs, Werner & Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 159–180

Petrik, Andreas & Jahr, David (2023): „Dann musst du es aber auch so verpacken, (…) dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört." Manifeste rechtsextremistische Argumentation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John. In: Ertugrul, Baris & Bauer, Ullrich (Hrsg.): Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Aufwachsen in Krisen und Konflikten. Frankfurt am Main/New York: Campus, 301–329

Petrik, Andreas; Köhler, Anke & Hentschel, Jannis (2018): Lernort Schule: die „Dorfgründung" als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle (Saale): Universitätsverlag Halle-Wittenberg

Potter, Nicholas (2021): Nach Hausbesuch plant Kretschmer Folgetreffen. In: Bell Tower. Netz für digitale Zivilgesellschaft. URL: www.belltower.news/reichsbuergerinnen-nach-hausbesuch-plant-kretschmer-folgetreffen-110685/ [21.11.2022]

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4., erw. Auflage. München: Oldenbourg

Reckwitz, Andreas (2016): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregimes. In: Soziopolis, 24.10.2016. URL: www.soziopolis.de/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus.html [21.11.2022]

Reuband, Karl-Heinz (2022): Rechtspopulismus, Fremdenfeindlichkeit und PEGIDA. Wie sich die Teilnehmer der PEGIDA-Kundgebungen von der „Normalbevölkerung" unterscheiden. In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Reuband, Karl-Heinz (Hrsg.): Rechtspopulismus in Deutschland Wahlverhalten in Zeiten politischer Polarisierung. Wiesbaden: Springer VS, 257–297

Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer

Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, 6 (4). URL: www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32 [21.11.2022]

Von ‚minderwertigen Menschen‘ und einem ‚Überschuss an Migranten‘. Rechtspopulistische Argumentationsmuster im Politikunterricht einer sächsischen Gymnasialklasse

Lisa Marie Mast & Christopher Hempel

Abstract: Inklusive politische Bildung ist durch die demokratische Verhandlung einer Vielfalt politischer Positionen und Perspektiven charakterisiert. In diesem Beitrag wird anhand empirischer Analysen aus einer Unterrichtsstunde gezeigt, wie dieser Anspruch durch die Existenz und zeitweise Dominanz rechtspopulistischer Argumentationsmuster unterlaufen werden kann: An drei Gruppentischen diskutieren Schüler*innen die Teilnahme an Wahlen, die Unterstützung von Hartz-IV-Empfänger*innen sowie die Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Dabei zeigen sich Politikverdruss, Überfremdungsängste und Abwertungen gesellschaftlicher Gruppen. Ein sachorientierter, demokratischer Diskurs, mithin ein inklusiver Politikunterricht, werden so verhindert und die freie Urteilsbildung der Schüler*innen deutlich erschwert.

Schlagwörter: Rechtspopulismus, inklusive politische Bildung, demokratische Unterrichtskultur, Kontroversität, Argumentationsanalyse

1. Einleitung: Rechtspopulismus als Herausforderung inklusiver politischer Bildung

Inklusion fordert Fachunterricht in unterschiedlicher Weise heraus, weil bestimmte Heterogenitätsdimensionen in Abhängigkeit von den fachunterrichtlichen Anforderungen mehr oder weniger relevant sind. Die Schulfächer der politischen Bildung zielen auf die *Mündigkeit* von Schüler*innen, die diese in der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Fällen, Problemen oder Konflikten entwickeln, die grundsätzlich *kontroversen* Charakter haben (vgl. Reinhardt 2020). Deutlich stärker als in anderen Fächern treffen so unterschiedliche Perspektiven aufeinander, die in außerschulischen Zusammenhängen (etwa dem familiären Umfeld) fundiert sind, und werden Schüler*innen mit den Anforderungen politischer Positionierungen und Urteile (als Ergebnis des politischen Lernens im Unterricht) konfrontiert. Eine *inklusive politische Bildung*, die bislang erst in Ansätzen ausgearbeitet ist (vgl. Jahr & Hölzel 2019; Jugel, Hölzel & Besand 2020), muss sich u. E. deshalb zuvorderst der Aufgabe stellen, die Vielfalt (auch

milieubedingter) politischer Einstellungen zu repräsentieren und unterrichtlich auf eine Weise ins Gespräch zu bringen, die von gegenseitigem Respekt und der Anerkennung anderer Meinungen gekennzeichnet ist. Sie ermöglicht – kurz gesagt – „politische Mitgestaltung" für alle (ebd., 24) im Rahmen einer *demokratischen Unterrichtskultur* (vgl. auch Drerup 2021, 20).

Dass hierin eine zentrale Herausforderung der schulischen politischen Bildung liegt, zeigt die intensive Auseinandersetzung mit der Frage von *Kontroversität und ihrer Grenzen* im Unterricht sowie – in diesem Zusammenhang – mit der Legitimität oder Notwendigkeit politischer Positionierungen und Interventionen von Lehrer*innen (vgl. Pohl & Buchstein 2020; Reinhardt 2020). Diese Auseinandersetzung ist in zweifacher Weise durch das Phänomen des Rechtspopulismus induziert: Erstens durch Provokationen rechtspopulistischer Akteure, die Lehrer*innen Indoktrination unterstellen und ‚Neutralität' einfordern, und zweitens durch rechtspopulistische Diskurse, die als Schüler*innen- oder auch Lehrer*innenäußerungen im Unterricht demokratische Grundwerte verletzen. Letzteres stellt die inklusive politische Bildung vor ein Dilemma: Wie soll mit Schüler*innen umgegangen werden, die sich antidemokratisch äußern? Und (wann) darf eine inklusive politische Bildung unerwünschte Positionen exkludieren? Diese Fragen werden in der Didaktik der politischen Bildung vorwiegend *konzeptionell* bearbeitet (vgl. May 2016; Reinhardt 2017; Besand 2020). Einblicke, wie rechtspopulistische Argumentationen mit welchen Auswirkungen in unterrichtliche Aushandlungen Einzug halten, finden sich hingegen nur vereinzelt (vgl. Hempel, Jahr & Koop 2016; Petrik 2017; Jahr in diesem Band).

Mit diesem Beitrag wollen wir einen solchen Einblick ermöglichen. Anhand aufgezeichneter Schüler*innengespräche im Rahmen von Gruppenarbeiten an einem Gymnasium in Sachsen beschreiben wir exemplarisch, *wie sich rechtspopulistische Argumentationen in unterrichtlichen Gesprächen entfalten können*. Im Fallbeispiel zeigt sich, dass sie, indem sie kaum auf Widerspruch stoßen, die Gesprächsdynamik zunehmend dominieren und damit Anforderungen an eine inklusive politische Bildung resp. demokratische Unterrichtskultur unterlaufen.

2. Anmerkungen zum Fall

Die Fallstudie, die diesem Beitrag zugrunde liegt (vgl. Mast 2022), basiert auf Verbaltranskripten einer Doppelstunde des Gemeinschaftskundeunterrichts in einer sächsischen Großstadt, die im Rahmen eines Projekts zur Reflexion von qualitativen Methoden der Fachunterrichtsforschung aufgezeichnet worden ist (vgl. Petrik, Jahr & Hempel 2021). Sie wurde für eine Sekundäranalyse zur Bearbeitung der Frage nach der Bedeutung rechtspopulistischer Argumentationen im Unterricht ausgewählt, weil das didaktisch-methodische Arrangement der Doppelstunde – anders als der auch im Politikunterricht immer noch vorherrschende

lehrer*innenzentrierte Unterricht mit seinen ‚Homogenisierungstendenzen' (vgl. Jahr & Hempel 2016) – Freiräume für Schüler*innen bereithält, ihre Perspektiven auf potenziell ‚brenzlige' politische Themen zu entfalten. Zudem verwiesen die bereits vorliegenden Analysen zur Stunde (vgl. Petrik 2021; Vajen & Lange 2021), deren Ergebnisse unser Beitrag auch berücksichtigt, auf die Existenz rechtspopulistischer und -extremistischer Schüler*innenäußerungen.

In der Unterrichtsstunde findet eine Auseinandersetzung mit sechs im Kontext der sächsischen Landtagswahlen durch den Lehrer ausgewählten, kontroversen Thesen statt. Zu den Thesen sollen in Kleingruppen Pro- und Kontra-Argumente gesammelt und festgehalten werden. Sie bilden die Basis für eine je individuelle Positionierung der Schüler*innen zu den Thesen, die im anschließenden Abgleich mit den Positionen politischer Parteien – orientiert am Prinzip des Wahl-O-Mats – eine fundierte (und schließlich auch simulierte) Wahlentscheidung ermöglichen sollen (vgl. Jahr & Krüger 2021). Uns geht es nicht darum, die Gestaltung dieser Unterrichtsstunde (fach-)didaktisch zu diskutieren und darzulegen, was man hätte *anders* machen können (vgl. hierzu Reinhardt 2021). Wir analysieren stattdessen in deskriptiver Absicht Argumente von Schüler*innen, wie sie in der Erarbeitungsphase in den Kleingruppen unter (weitgehender) Abwesenheit des Lehrers geäußert werden, arbeiten deren Prämissen heraus und prüfen, inwiefern sie an rechtspopulistische Diskurse anschließen.

Methodisch orientieren wir uns dabei an der Argumentationsanalyse nach Petrik (2021): Mit ihr wird untersucht, wie ein*e Schüler*in (mehr oder weniger verständliche) strittige Aussagen (*Thesen*) mittels unterschiedlicher *Schlussregeln*[1] mit (mehr oder weniger plausiblen) unstrittigen Aussagen (*Argumenten*) verknüpft. Diesen Verknüpfungen liegen *Prämissen* zugrunde, die auf politische Grundwerte verweisen und im Gespräch durch die Schüler*innen selbst expliziert oder rekonstruiert werden müssen. Schließlich wird untersucht, inwiefern die Argumente und die ihnen zugrundeliegenden Prämissen kollektiv geteilt werden, wie sie die Schüler*innen also interaktiv verhandeln. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung fasst die Analysen der Gespräche an drei Gruppenarbeitstischen zusammen und illustriert sie anhand ausgewählter Transkriptauszüge.

1 Als Schlussregel wird in der Argumentationsanalyse jenes Muster verstanden, mit dessen Hilfe eine Argumentation begründet wird, z. B. ausgerichtet nach einem Zweck (finale Schlussregel), einem Beispiel (exemplarische Schlussregel), einem Vergleich (komperative Schlussregel) etc. (vgl. Petrik 2021).

3. Ergebnisse der Analyse

3.1 Desinteresse und Misstrauen – Politikverdruss unter Jugendlichen

Am ersten Gruppentisch wird die These „Bei sächsischen Landtagswahlen: Wählen ab 16 Jahren“ verhandelt. Das Gespräch beginnt mit einer von Alice moderierten Meinungsabfrage, bei der das Interesse an und die Bedeutung von Wahlen thematisiert werden[2]:

Alice: Warum würdest denn du (.) wählen gehen wollen?
Martina: Na eigentlich jetzt go::r ni, weils mich jetzt ni interessiert und so.
Alice: Würdest du gerne wählen gehen wollen? [...]
Martina: Ich find o::ch 16 vielleicht ein bisschen zu früh noch. (.) Ab 18 vielleicht. Aber 16 find ich immer noch zu frü::h.
Andrea: └Ich find das sinnlo::s.
Lauren: └Ja::::. [...]
Andrea: Na, die Wahlen bringen gar nichts. Weil die wissen ne Minute vorher schon, wies ausgegangen ist, bevors zu Ende ist. Ist das euch schonmal aufgefallen? [...]
Lauren: └Hm::::. Ist mir noch nie aufgefallen.
Alice: Mich auch ni.

Auffällig ist vor allem Andreas These (*Wahlen sind sinnlos*), die sie mit einer kausalen Schlussregel begründet: „die“ würden schon eine Minute vor Ende der Wahlen ihren Ausgang kennen. Über die Frage, wen Andrea mit „die“ meint, lässt sich nur spekulieren. Die Haltbarkeit des Arguments lässt sich aber schon auf den ersten Blick widerlegen: Sie verwechselt die Prognose mit den tatsächlichen Wahlergebnissen. In ihrer Argumentation zeigt sich die Prämisse eines *Misstrauens in die in der BRD abgehaltenen Wahlen*. Ihre Mitschüler*innen übersehen diesen potenziellen Angriffspunkt bzw. verzichten darauf, das Argument auf seine Haltbarkeit zu prüfen.

Im weiteren Gesprächsverlauf wird nach weiteren Pro- und Kontraargumenten für Wahlen gesucht. Auf Laurens Nachfrage äußert Lisa-Marie schließlich vier Argumente, die gegen das Wählen sprechen:

Lauren: Würdest du wählen gehen?
Lisa-Marie: Ich würde::: (.) nicht wählen gehen.
Lauren: Und warum?
Lisa-Marie: Wei:::l ich erstens von mir selber weiß, dass ich die fehlende Kenntnis habe.(.) Erstens. De- de- zweitens bin ich zu faul. Drittens, ich weiß, dass ich eigentlich als Einzelnes sowieso nichts ausrichten kann (.) Und vierten::s weils einfach daran liegt, dass es mich noch nichts angeht, weil ich noch nicht 18 bin.
Annika: └Ich möchte die NSDAP wählen. (3) (unv.) ich kann als Einzigstes doch nichts ausrichten, denken
Lauren: Gut.
Lisa-Marie: Na:::, das n bissel Scheiße, ne.
Annika: └Ist Scheiße, ja.

2 Die folgenden Transkripte orientieren sich an den Vorgaben des Transkriptionsformat Talk in Qualitative Social Research (TiQ). Zur Wahrung der Anonymität wurden die Namen der Schüler*innen geändert.

Besonders erwähnenswert sind die beiden letzten Argumente, die von Annika auf ihre Haltbarkeit geprüft werden. Annika, die zuvor die Sinnhaftigkeit von Wahlen verteidigte, widerlegt Lisa-Maries Argumente mithilfe der komparativen Schlussregel. Durch die Äußerung, die NSDAP wählen zu wollen, stellt Annika einen Bezug zur Zeit des Nationalsozialismus her. Mit diesem extremen Vergleich macht sie, ohne sich weiter erklären zu müssen, ihre Prämissen *Was Menschen wählen macht sehr wohl einen Unterschied* und *Wahlergebnisse gehen alle etwas an* deutlich. Damit scheint sie Lisa-Marie, die zwar zögert, aber letztlich zustimmt, überzeugt zu haben.

Diese kurze Sequenz, in der ein möglicher Nutzen demokratischer Partizipation angedeutet wird, bleibt eine Ausnahme. Insgesamt herrscht in der Klasse eine deutliche Antipathie gegenüber Wahlen. Am weitesten verbreitet sind Überzeugungen, nicht von Politik betroffen zu sein und sowieso nichts verändern zu können. Ergänzt werden sie von schlichtem Desinteresse an und Misstrauen bzgl. der Legitimität der Wahlen. Die Schüler*innen, die Interesse am Wählen äußern oder die Sinnhaftigkeit von Wahlen verteidigen, bleiben in der Unterzahl: Vier Schüler*innen würden gerne wählen, elf wollen explizit nicht wählen, einer nur, wenn die Schlange nicht zu lang ist.

3.2 ‚Wertes' und ‚unwertes' Leben – Die Degradierung Arbeitsloser

Am zweiten Gruppentisch soll die folgende These diskutiert werden: „Hartz-IV-Empfängerinnen und Empfängern sollen weiterhin Leistungen gekürzt werden, wenn sie Jobangebote ablehnen". In diesen Gesprächen können die Einstellungen der Klasse zu Hartz-IV-Empfänger*innen analysiert werden, wobei mögliche Ungleichwertigkeitsvorstellungen sowie Positionen zur Sanktionierung für unser Erkenntnisinteresse besonders relevant sind. Dabei werden die Schüler*innen, die dieser These spontan zustimmen, gleich am Beginn mit Widerspruch konfrontiert:

Pia: Hä, ich bin schon dafür, dass gekürzt wird.
Martina: Alter, das, was die zur Zeit bekommen, ist schon fast Lebensminimum, ne.
Pia: Ja, aber wenn die den
Alice: └Ja, aber wenn du nen Job angeboten kriegst?
Pia: Jobangebot ablehnen, dann tuts mir leid.
Martina: └(Und wenn man den Job nicht machen kann?)
Pia: Die bekommen schon Jobangebote und lehnen das dann noch ab.
Martina: Na wenn- wenns denen ni- weil sies- wenn sies machen können. Mein Vater zum Beispiel hat (zwei geschundene) Rückenwirbel, da kann er auch keine Schwerlasttransporte oder keine Ahnung was machen.
Pia: └Ja, das kann man ja sagen, aber das ist dann kein Abgelehne. Das kann man dann nicht machen. Aber wenn man-
Martina: Das ist schon ablehnen. Mein Vater geht auch nicht zu irgendwelche Job(unv.) und wird (weg)gekürzt).
Pia: Ich bin trotzdem (dafür).
Alice: Ja, ich auch.

Nach Pias Zustimmung stellt sich Martina gegen die These und begründet dies mit dem definitorischen Argument *Die bisherigen Leistungen sind schon fast Lebensminimum.* Die Prüfung dieses Arguments erwiese sich als kompliziert (vgl. Mast 2022, 13). Von Pia und Alice wird es jedoch sogleich als irrelevant zurückgewiesen. Dabei werden unausgesprochene Prämissen sichtbar: In Martinas Argumentation steckt die Prämisse *Alle Menschen haben Recht auf ein Leben über dem finanziellen Lebensminimum,* die mit dem politischen Grundwert der Gleichheit und der Forderung nach einem sozialen Wohlfahrtsstaat verbunden ist. Pia und Alice hingegen sind der Auffassung, dass das Leben am Existenzminimum eine legitime Konsequenz der Ablehnung von Jobangeboten sei, worin die Prämisse *Lebensqualität sollte abhängig von Bereitschaft zur Lohnarbeit sein* sichtbar wird, was auf Eckpfeiler der neoliberalen Leistungsgesellschaft verweist. Darüber hinaus wird in Pias Argumentation die dichotome Konstruktion von „wir" und „die" deutlich, die im Verlauf der Gespräche immer wieder reproduziert wird.

Martina führt dann ein neues, exemplarisches Argument ein, dass das Ablehnen von Jobangeboten legitimieren soll: Ihr Vater habe Rückenprobleme und könne deswegen bestimmte Berufe nicht ausüben. Damit offenbart sie sich und ihre Familie als von der Problematik betroffen und macht sich persönlich angreifbar. Aufgrund der eigenen Betroffenheit verfügt sie aber auch über besonderes, erfahrungsbasiertes Wissen zur Thematik, das sie mit ihren Mitschüler*innen teilen will. Ihr Argument wird von Pia zwar für relevant erklärt, seine Haltbarkeit aber durch eine definitorische Schlussregel infrage gestellt: *Bei Krankheit handele es sich nicht um „Abgelehne"*. Martina verteidigt die Haltbarkeit ihres Arguments damit, dass ihrem Vater, auch wenn er die Ablehnung mit einer Krankheit begründe, trotzdem die Sozialleistungen gekürzt würden. Trotz einer partiellen Akzeptanz des Arguments (Pias „trotzdem") beharren die beiden Mitschülerinnen auf ihrer Position und bedienen sich damit der nicht-argumentativen Diskussionstaktik des Ignorierens.

Im weiteren Verlauf widerspricht Florian den beiden Schülerinnen und argumentiert final, dass man von Hartz-IV-Empfänger*innen nicht erwarten könne, prekäre Jobs anzunehmen, für die sie im schlimmsten Fall sogar umziehen müssten. Lara und Pia zeigen jedoch kein Verständnis für diese Problematik und argumentieren auf Basis ihrer Prämisse der *Priorisierung einer Re-Integration in den Arbeitsmarkt.* Die Diskussion gipfelt schließlich in Laras Aussage: „Hartz-IV-Empfänger brauchen wir eh nicht in Deutschland." und dem Vorschlag, sie in den „Kriegsdienst" abzuschieben. Diese Position, die unkommentiert stehen bleibt, bildet den Abschluss dieses Teils der Diskussion. Hinter der Aussage Laras steht die menschenfeindliche Prämisse, dass *nur Menschen, die einer Lohnarbeit nachgehen würden, wertvoll für eine Gesellschaft seien.* Diese Grundeinstellung, die neben Hartz-IV-Empfänger*innen auch kranke, behinderte und alte Menschen

einbezieht, koppelt den Wert eines Menschen gänzlich an seine Bereitschaft oder Fähigkeit, Profit zu erwirtschaften.

Die geäußerte Vorstellung von Hartz-IV-Empfänger*innen als *unbrauchbar* eskaliert in einer der nachfolgenden Gruppen in eine fortlaufende Steigerung an Ungleichwertigkeitsvorstellungen:

Pia: Habt ihr noch irgendwelche Argumente? (3)
Sandra: Nee. (2)
Enno: Der Staat spart Geld ((Sandra lacht))
Sandra: Ist aber so. (2)
Enno: Können wir aber trotzdem hinschreiben.
Sandra: Ja, ja. Keine- keine- keine unnötige Ausgabe von Geldern.
Enno: ⌊Ob das jetzt- ob das jetzt-
Na ja.
Pia: Soll ich das hinschreiben? ((Sandra lacht))
Enno: Diese Hartz-IV-Empfänger. Total unnötige Personen. Die brauchen wir nicht.
Pia: Aber das wär ein Argument. Keine überflüssigen Ausgaben
Sandra: ⌊Ja, weil Ja.
Enno: Für unbrauchbare Menschen in Deutschland. ((Enno und Sandra lachen))
Pia: Also, wie soll ich das schreiben. Keine überflüssigen Ausgaben
Sandra: Von an- von Geldern.
Enno: Für minderwertige Menschen ((lachend))
Sandra: Muss- musst du dann immer gleich übertreiben. Oder ((lacht))
Enno: ((lacht)) Doch.

Wenn auch in einem humorvollen Setting, findet hier eine klare Steigerung der Abwertung arbeitsloser Menschen statt, bis hin zur Kategorisierung als „minderwertige Menschen". Ennos ursprünglich plausibles und haltbares Argument mit finaler Schlussregel, der Staat spare Geld, wird von ihm selbst durch eine Offenlegung seiner sozialdarwinistischen Prämisse *Hartz-IV-Empfänger*innen sind minderwertige Menschen* ergänzt. Zu Recht stellt seine Mitschülerin dann auch formal eine nicht-argumentative, undemokratische Diskussionstaktik fest, in dem sie ihm vorwirft zu „übertreiben".

Auffällig an dem oben zitierten Transkriptauszug ist, dass explizit diskriminierende Aussagen oft mit dem Transkribierungszeichen „(lacht)" versehen sind. Daher drängt sich die Frage auf, welche Rolle Humor im Kontext von rechtspopulistischen, diskriminierenden Aussagen spielt. Die Schüler*innen bedienen sich oftmals exkludierender Witze, deren Pointe in der Zuweisung negativer Eigenschaften zu einer bestimmten Gruppe liegt (vgl. Mast 2022, 17). Weiterhin fällt auf, dass die Schüler*innen sich offenbar bewusst zu sein scheinen, welche Aussagen in welchem Setting sozial erwünscht bzw. ‚sagbar' sind. Darauf deuten Äußerungen wie „Ich könnt ja was sagen, aber…" oder „Ich sag das jetzt nicht" hin. Es verdichtet sich der Eindruck, die Schüler*innen würden Humor und Witze aktiv als Stilmittel verwenden, um Meinungen und Assoziationen auszudrücken, die sie aufgrund sozialer Erwünschtheit in anderen Kontexten nicht aussprechen würden. Dafür spricht auch, dass Ungleichwertigkeitsvorstellungen

ausschließlich in den ‚privaten' Kleingruppen geäußert werden und in der späteren, klassenöffentlichen Ergebnispräsentation gänzlich ausfallen.

Der gesamte Transkriptverlauf ist von einer sich steigernden Abwertung Arbeitsloser geprägt, die im Konzept der *Minderwertigkeit* ihren Höhepunkt findet (vgl. auch Vajen & Lange 2021). Während Krankheit als Ursache für Arbeitslosigkeit und das Ablehnen von Jobangeboten zumindest teilweise akzeptiert wird, gilt das für andere individuelle Gründe nicht. Gesellschaftliche Gründe für Arbeitslosigkeit werden gar nicht erst diskutiert. Stattdessen wird sich vielfach auf die angebliche Faulheit der Arbeitslosen berufen, die vom Staat bestraft werden müsse. Es dominiert die Prämisse der *Nützlichkeit eines Individuums für die Gesellschaft auf Basis seiner ökonomischen Leistungsfähigkeit,* die mit einem „auf Strafe basierende[m] Anreizsystem" (ebd., 67), das ein autoritärer Staat garantiert, verbunden ist. Relevante und haltbare Gegenargumente werden selten geäußert, eine Prämissenkonfrontation[3] findet auch aufgrund undemokratischer Diskussionstaktiken nicht statt.

3.3 Angst und Ablehnung – Furcht vor ‚Überfremdung'

Am letzten analysierten Gruppentisch wird über die These „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sollen mit allen Schülern gemeinsam unterrichtet werden" diskutiert. Bereits im ersten Redebeitrag rückt die Schülerin Erika durch eine äußerst fragwürdige Argumentation in den Fokus der Analyse:

Tatjana:	Sollen mit allen Schülern gemeinsam unterrichtet werden? Ja, na klar. Warum denn nicht?
Erika:	Nee. Manche- Vielleicht jetzt wieder so als Kontra-Argument, vielleicht fühlen sich da manche Schüler, wenn du zum Beispiel- Ich sag jetzt einfach mal, die (.) Ausländer überwiegen, da finden die sich vielleicht auch ein bissel eingeengt (.) und haben Angst. ((Gelächter zweier Mädchen))

Mit der Ablehnung der These Tatjanas formuliert Erika das erste Argument mit kausaler Schlussregel: Deutsche Schüler*innen bekommen Angst, wenn Ausländer*innen überwiegen. Die Haltbarkeit des Arguments ist mindestens fragwürdig, denn das tatsächliche Eintreten einer Klassenzusammensetzung, in der der Großteil der Schüler*innen einen Migrationshintergrund hat, ist gerade in Sachsen eher unrealistisch (vgl. Petrik 2021, 205). Nichtsdestotrotz ist durchaus denkbar, dass manche Schüler*innen tatsächlich Angst vor sogenannter ‚Überfremdung' empfinden (ebd.). Die Prämisse der *Ablehnung von Integration*, die sich in Erikas Aussagen andeutet, offenbart den politischen Grundwert der *Fremdenangst*. Menschen mit Migrationshintergrund werden von ihr als potenziell

3 Bei einer Prämissenkonfrontation werden nicht die Argumentation, sondern die ihr zugrunde liegenden politischen Grundwerte und Einstellungen verhandelt. Dieser Schritt ist notwendig um Fehlkonzeptionen sichtbar zu machen und im Idealfall Konzeptionsänderungen einzuleiten (vgl. Petrik 2013).

und einseitig bedrohlich gezeichnet, womit die Eigengruppe einheitlich auf- und die so konstruierte Fremdgruppe einheitlich abgewertet wird (vgl. ebd., 206).

Analog zur Diskussion über Hartz-IV-Empfänger*innen wird gleich zu Beginn eine „Wir/Die"-Dichotomie eingeführt, die sich in Beiträgen wie „dass die dann gleich Deutsch lernen" niederschlägt. Im weiteren Verlauf wird diese Dichotomie fortgesetzt und von Martina schließlich zugespitzt: „da waren so halt (.) Flüchtlinge- also so Neue und die haben dann übelst den Stress gehabt mit denen halt den Deutschen quasi uns". Hier wird Martinas klare Unterscheidung zwischen „uns" (den Deutschen) und „denen" (den Neuen/Flüchtlingen) deutlich, als zwei sich gegenüberstehende und im Konflikt befindende Gruppen. Der Konflikt wird dabei „denen" zugeschrieben, denn „die" haben Stress mit „uns". Wie schon Erika unterstellt Martina den Geflüchteten einseitig negative, bedrohliche und gewalttätige Attribute. Dass Martina hier plötzlich über „Flüchtlinge" und nicht mehr über Menschen mit Migrationshintergrund spricht, ist auf die grundlegende Verwirrung der Schüler*innen im Umgang mit der Bezeichnung „mit Migrationshintergrund" zurückzuführen, die die Gespräche durchgängig begleitet. Diese führt bspw. dazu, dass die Mitschüler*innen Enno und Sandra aufgrund immigrierter Elternteile zum Gegenstand der Gespräche werden. Die Gruppe einigt sich schließlich darauf, dass beide nicht mitgemeint seien und weisen damit die Relevanz des exemplarischen Arguments für gelungene Integration zurück.

Erikas Argument einer *Angst vor Überfremdung* wird schließlich weiter bearbeitet, indem die Schüler*innen nach einer passenden Formulierung suchen, die sie als Ergebnis notieren können:

Erika:	Bei Überza::hl (.) Ängste der deutschen Mitschüler. ((Lachen))
Saskia:	Schreib das hin.
Ariane:	Genau. He he, wieso?
Tatjana:	Ey, Ernst jetzt?
Josi:	Nein.
Erika:	Hey, na wenn- Guck mal, wenn die jetzt, ähm-
Tatjana:	Na, wenn die jetzt mehr- wenn mehr- wenn jetzt zum Beispiel 20 mit Migrationshintergrund sind und nur noch 10 Deutsche. Weißt du, wie das aussieht?
Erika:	Ja.
Ariane:	Okay. ((einige Lachen))
Erika:	Da kommt von (unv.) vor.
Ariane:	Ja, d-d-d-dann schreib das auf.
Erika:	Bei Überflutung. ((erneutes Lachen))
Tatjana:	Schreib einfach mal bei Kontra nicht zu viele oder ähm. Nein, warte. Schreib, nein, ich weiß auch nicht wie mans formulieren kann.
Erika:	Überschuss an Migranten- Na, Überschuss an Migranten, Pfeil.
Ariane:	∟((lacht)) Überschuss
Josi:	An Elektronen. ((weiteres Gelächter))

Zunächst verstärkt Tatjana, die sich zuvor für eine Integration aussprach, Erikas Argument der Fremdenangst. Sie zeichnet ein Bild von den deutschen Schüler*innen als Minderheit. Die verwendeten sprachlichen Assoziationen von

Menschen mit Migrationshintergrund mit Überflutung, Überschuss und Überschuss an Elektronen erinnern erheblich an rechtspopulistische Sprechakte, die Deutschland in den Jahren 2015/16 beherrschten (die Unterrichtsstunde fand im Jahr 2016 statt): Asylflut, Flüchtlingswelle, Überfremdung etc. Gemein haben all diese Metaphern, dass sie, getragen von der Prämisse des *Unwillens zu Aufnahme und Integration,* die Geflüchteten dehumanisieren.

In diesem Zusammenhang wird noch ein weiteres, klassisch rechtspopulistisches Argument gegen Immigration geäußert: *Migranten sind durch ihr frauenfeindliches Verhalten eine Gefahr für deutsche Frauen.* Diese These begründet Michi mit dem exemplarischen Argument „Wenn ich vom [Einkaufszentrum] bis zur Uhr gehe, hast du schon wieder fünf Ausländer am Arsch" und erntet von ihren Mitschülerinnen Zustimmung. Dieses übergriffige Verhalten wird lediglich den „Ausländern" zugeschrieben, wodurch „die Prämisse der einseitig problematischen Migrant*innen dominant [bleibt]" (Petrik 2021, 209). Dabei werden auch die kurz zuvor stattgefundenen und medial intensiv diskutierten sexuellen Übergriffe in der Kölner Silvesternacht des Jahres 2016 von den Schülerinnen thematisiert: Annika nimmt Bezug auf die Äußerung der Kölner Oberbürgermeisterin Henriette Reker, die Frauen in einer Pressekonferenz empfahl „eine Armlänge Abstand" zu Fremden zu halten. Annika schlägt vor, der Aufforderung Folge zu leisten und sich mittels der Armlänge eines Hitlergrußes aufdringliche Migranten fernzuhalten.

Auch in der nächsten Gruppe am Tisch geht es – statt um das gemeinsame Lernen – um die (scheinbaren) Gefahren, die von Migranten ausgehen. Die Diskussion wird von Martin angestoßen, indem er seinen Mitschüler*innen eine Nachricht über eine angebliche versuchte Vergewaltigung durch „drei Südländer" präsentiert, die von Lars vorgelesen wird. Martin, der diese Nachricht ins Spiel bringt, fällt hingegen später durch Protest gegenüber rassistischen Aussagen seiner Mitschüler*innen und eine Argumentation auf, die auf Gleichwertigkeitsprämissen beruht. Denn wie in der Diskussion um Sanktionen für Hartz-IV-Empfänger*innen findet auch in dieser Gruppe gegen Ende eine Eskalation der Ungleichwertigkeitsvorstellungen statt:

Erika: Habt ihr sonst noch ne Idee? Vielleicht bei Pro, oder so?
Ella: °Scheiß auf Pro.° Ich will nicht Pro, ich will Kontra. (3) Das ist genau mein Thema das.
Erika: Total. (.)
Martin: Du würdest am liebsten raufschreiben Ausländer raus, ne?
Ella: Hm. So siehts aus.
Erika: Nigger. (3)
Martin: °Was habt ihr denn alle was gegen die Ausländer?°

Ellas Äußerung deutet eine endgültige Abwendung von einer demokratischen Diskussion an, sie ist nicht einmal mehr bereit sich konträre Argumente anzuhören. Martin, der diese formale Radikalisierung auch bemerkt hat, unterstellt ihr Zustimmung zur Parole „Ausländer raus", die mit dem politischen Grundwert

der Fremdenfeindlichkeit verbunden ist. Ohne zu zögern, stimmt Ella der These zu und wird von Erikas eindeutig rassistischer Verwendung des N-Worts noch bestärkt. Die Abwertung von Migranten verschärft sich hier jedenfalls signifikant. Martin, der als Einziger versucht, gegen den sich abzeichnenden Konsens der Fremdenfeindlichkeit zu argumentieren und seine Mitschüler*innen zu einer expliziten Begründung ihrer Argumente und Prämissen auffordert, scheitert – er bekommt keine Antwort.

Mittlerweile ist im Diskurs eine rechtspopulistische Hegemonie entstanden, die sich auch nach Gruppenwechsel fortsetzt. Lara äußert das komparative Argument, dass für Geflüchtete bereits genug Geld ausgegeben werde, wobei ja auch Deutsche unter Problemen wie Kinderarmut leiden würden. Man solle sich besser auf die die Probleme der Deutschen konzentrieren. Sie beendet diese klassisch rechtspopulistische Argumentation mit der Frage „Ich mein, was soll man da groß machen?". Erika antwortet konsistent auf Basis ihrer Prämisse, die sich inzwischen von einer Ablehnung der (auf Schule bezogenen) Integration zu einer grundsätzlichen *Ablehnung von Migration* erweitert hat: „Einfach die ganzen Flüchtlinge wieder zurückschicken."

Die hier an Beispielen illustrierte „Hegemonie rechtspopulistischer Ungleichwertigkeitsvorstellungen" (Petrik 2021, 213) äußert sich in Gefühlen der Angst vor, Ablehnung von und Hass auf Migrant*innen und Geflüchtete. Die damit einhergehenden politischen Grundwerte werden kaum in Frage gestellt, Gegenargumente werden ignoriert und Viabilitätsprüfungen scheitern. Die Schüler*innen zeigen zudem ausgesprochene Wissenslücken hinsichtlich relevanter Sachverhalte. So werden Informationen über vermeintliche Übergriffe durch Migranten als haltbar akzeptiert, während tatsächliche Fakten um „Fluchtursachen (kausale Schlussregel), Asyl und demokratische Rechte (normative Schlussregel) oder Diskriminierungsfälle (exemplarische Schlussregel)" (ebd.) kaum zur Sprache kommen oder gar diskutiert werden.

4. Fazit: Konsequenzen der Dominanz rechtspopulistischer Argumentationsmuster

Dieser Beitrag zielt nicht auf Handlungsempfehlungen, sondern will anhand eines empirischen Fallbeispiels zunächst das Problem veranschaulichen und konturieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass die exemplarisch an drei Gruppentischen analysierten Gespräche in dieser Gymnasialklasse, in der bei der eingangs simulierten Wahl rechtspopulistische oder -extremistische Parteien übrigens *keine* Stimme erhielten, von rechtspopulistischen Argumentationsfiguren durchzogen sind, die teilweise – insbesondere an den beiden zuletzt analysierten Gruppentischen – die Gespräche *dominieren*.

Es konnten Prämissen und politische Grundwerte rekonstruiert werden, die auf ein Misstrauen in demokratische Institutionen, ein generelles Desinteresse an Politik, Sozialchauvinismus und das Primat ökonomischer Produktivität, sowie dem Verlangen nach einem autoritären Staat, der unerwünschtes Verhalten hart und sogar physisch sanktioniert, verweisen. Außerdem wird eine stringente Dichotomie von „Wir“ und „Die“ konstruiert, in der unter anderem „Deutsche“ und „Ausländer“, verbunden mit dem Grundwert der Fremdenfeindlichkeit, (ab) wertend gegenübergestellt werden. Rechtspopulistische Argumentationen werden dabei häufig mittels nicht-argumentativer Diskussionstaktiken vorgetragen, die Gegenargumentationen oder Plausibilitätsprüfungen erschweren bzw. sich ihnen entziehen. Auch aufgrund des Mangels an Kontextwissen entstehen so emotionalisierte oder polemische Diskussionen, denen man ‚Stammtischcharakter‘ attestieren kann. In ihnen finden auch Humor, Sarkasmus und Ironie als Instrumente für die Äußerung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen Anwendung. Das alles führt dazu, dass rechtspopulistische Positionen nur sehr selten begründet werden (müssen) oder durch Mitschüler*innen einer Plausibilitätsprüfung bzw. Prämissenkonfrontation unterzogen werden.

Diese wenigstens teilweise Dominanz rechtspopulistischer Argumentationsmuster wirkt potenziell einschüchternd und untergräbt damit einen sachorientierten, *demokratischen* Diskurs. Zwar ermöglicht das didaktisch-methodische Setting die Entfaltung eigener politischer Positionen und Perspektiven über das Sammeln von Argumenten (der eigentlichen Aufgabenstellung) hinaus, jedoch kaum in einer Weise, die Interesse oder gar Respekt für andere Positionen erkennen lässt. Stattdessen kommt es zu kollektiven Abwertungen gesellschaftlicher Gruppen, von denen vereinzelt auch anwesende Schüler*innen (Martina als Kind eines Hartz-IV-Empfängers, Enno und Sandra als Schüler*innen mit Migrationshintergrund) betroffen sind. Wir haben es in diesem Fallbeispiel also nicht mit inklusiver politischer Bildung oder einer demokratischen Unterrichtskultur zu tun, obwohl oder gerade weil *alles* gesagt werden darf. Das zeigt schließlich auch, wie sehr die Auseinandersetzung um die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Kontroversität bereits mit Fragen inklusiver politischer Bildung zu tun hat. Die fachdidaktische Herausforderung besteht dann – gerade auch im Lichte des hier skizzierten Fallbeispiels – darin, eine Vielfalt von in der Klasse vorhandenen Positionen zum Ausdruck bringen zu lassen und die Schüler*innen in kontroverse Diskussionen zu verwickeln ohne antidemokratische Positionen als gleichberechtigt anzuerkennen und ohne, dass ein von Ausgrenzung und Abwertung geprägtes Unterrichtsklima entsteht (vgl. Drerup 2021, 105).

Literatur

Besand, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: APuZ 70 (14–15), 4–9

Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen: Reclam

Hempel, Christopher; Jahr, David & Koop, Dieter (2016): Pegida als Gegenstand des Politikunterrichts. Ergebnisse und fachdidaktische Reflexion einer rekonstruktiven Unterrichtsanalyse an einem Gymnasium in Sachsen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 65 (3), 397–406

Jahr, David & Hempel, Christopher (2016): Lohnt sich das? Erkenntnischancen eines inklusionsbezogenen Forschungsprojekts zur Unterrichtssimulation „Dorfgründung". In: Hinz, Andreas; Kinne, Tanja; Kruschel, Robert & Winter, Stephanie (Hrsg.): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 182–192

Jahr, David & Hölzel, Tina (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 1–14

Jahr, David & Krüger, Jens Oliver (2021): Zu Gast im Politikunterricht: Eine Unterrichtsreportage. In: Petrik, Andreas; Jahr, David & Hempel, Christopher (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 17–36

Jugel, David; Hölzel, Tina & Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram & Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 23–37

Mast, Lisa Marie (2022): Rechtspopulismus als Herausforderung für die Schule. Empirische und theoretische Analyse der Bedeutung rechtspopulistischer Aussagen und Einstellungen von Schüler*innen für den Politikunterricht. Staatsexamensarbeit an der Universität Leipzig. URL: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-794603

May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 233–241

Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Auflage. Opladen: Budrich

Petrik, Andreas (2017): „Wenn jemand im Iran im Gefängnis ist, dann heißt das nicht, dass der gefährlich ist". Zur Teilhabe von MigrantInnen im Politikunterricht am Beispiel der Dorfgründungssimulation. In: Glaser, Andreas (Hrsg.): Politische Rechte für Ausländerinnen und Ausländer? Zürich: Schulthess, 161–179

Petrik, Andreas (2021): Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Petrik, Andreas; Jahr, David & Hempel, Christopher (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt am Main: Wochenschau, 189–222

Petrik, Andreas; Jahr, David & Hempel, Christopher (Hrsg.) (2021): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt am Main: Wochenschau

Pohl, Kerstin & Buchstein, Hubertus (2020): Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und der politischen Bildung. In: Journal für Politische Bildung 10 (4), 10–16

Reinhardt, Sibylle (2017): Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten – Probleme und Ideen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 66 (2), 281–291

Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 69 (2), 203–214

Reinhardt, Sibylle (2021): Fachdidaktische Analyse zu einer Politikunterrichtsstunde „Wir wählen". In: Petrik, Andreas; Jahr, David & Hempel, Christopher (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 37–53

Vajen, Bastian & Lange, Dirk (2021): Politikdidaktische Rekonstruktion: Schüler*innenvorstellungen und Fachperspektiven in Unterrichtsdiskussionen. In: Petrik, Andreas; Jahr, David & Hempel, Christopher (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt am Main: Wochenschau, 54–77

Rechtspopulismus als Herausforderung für eine diversitätssensible und inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Reflexionen von Hochschullehrenden

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek, Claudia Kaluza, Matthias Müller & Michelle Proyer

Abstract: In Folge eines erstarkenden Rechtspopulismus gilt es für Hochschulen und damit für die Lehrer*innenbildung, einen Umgang mit rechtspopulistischen Positionen zu finden. Einhergehend mit dem Anspruch einer diversitätssensiblen und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung ergibt sich die Frage nach einer Positionierung von Hochschulen. Beruhend auf einer Gruppendiskussion mit Lehrenden in der Lehrer*innenbildung an verschiedenen Institutionen in Wien werden Möglichkeiten des individuellen und institutionellen Umgangs mit rechtspopulistischen Positionen rekonstruiert und diskutiert.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Rechtspopulismus, hochschulische Politik

1. Rechtspopulismus – vom Randgruppen- zum Mainstream-Diskurs

‚Rechtspopulismus' spielt immer dann eine Rolle, wenn als Folge von Modernisierungskrisen gesellschaftlicher Wandel entweder zu rasch vonstatten geht oder (zu) starke Verwerfungen nach sich zieht: dann nämlich verlieren spezifische Bevölkerungsgruppen ihre Orientierung – resultierend in Statusangst, Zukunftsunsicherheit und politischen Entfremdungsgefühlen (vgl. Decker 2018 sowie Decker et al. in diesem Band). Bei ‚Rechtspopulismus' handelt es sich eben weniger um einen wissenschaftlich-analytischen, sondern eher um einen ideologischen Begriff, der mittels Demagogie „mit Hetze und Agitation an Emotionen, Ängste und Vorurteile appelier[t] und eher Gefühle und Instinkte anspr[icht] als Verstand und politische Urteilsfähigkeit" (Priester 2008, 19). Der Kern populistischer Strömungen ist (Priester 2008, 19)

> „in einer gestörten Beziehung zwischen Wählern und Gewählten oder, im populistischen Sprachgebrauch, zwischen ‚Volk' und ‚Eliten' zu suchen und liegt in einem Bündnis von oberen und unteren Mittelschichten, die sich von den kriselnden Volksparteien abwenden."

Demnach habe sich das ‚Establishment' von den Bürger*innen losgelöst und verfolge Eigeninteressen, während das ‚Volk' nicht (mehr) berücksichtigt werde (vgl. Decker & Lewandowsky 2017, 22). Dabei wird übersehen, dass dieses Verständnis des übrigen Teils des ‚Volkes' zwar nur einen Teil der gesamten Gesellschaft umfasst, der noch dazu uneindeutig adressiert, schwammig und undefinierbar bleibt (vgl. ebd.; Minkenberg 2018). Sichtbar werden Unterschiede aber daran, dass dieser Teil sich nicht nur nach ‚oben', sondern vor allem auch nach ‚unten' sehr eindeutig z. B. von ‚Sozialstaatsprofiteur*innen', Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, von Frauen, die nicht dem traditionellen Rollenbild entsprechen oder Menschen mit nicht-christlicher Sozialisation abgrenzt. Dazu kommt, dass der politische Wille eben nicht erst durch Diskussionen und Ausverhandlungen konstituiert werden müsse, sondern dieser vielmehr durch eine Art ‚höhere Weisheit' des ‚Volkes' vorhanden sei (vgl. Priester 2008).

Rechtspopulistische Bewegungen – und mit ihnen einhergehend auch die für diesen Beitrag relevanteren populistischen Argumentationsgänge – sind in der Regel nicht an einer zukunftsgerichteten Utopie orientiert, wie dies etwa in Teilen der linken Bewegung der Fall wäre, sondern üblicherweise defensiv und reaktiv. Fragen der nationalen und ethnischen Identität bilden den Ausgangspunkt für alle Argumentationen, die in ihren Zielen durchaus zwischen unterschiedlichen (z. B. liberalen, protektionistischen oder sozialstaatlichen) Positionen schwanken können (vgl. Priester 2008). Rechtspopulist*innen inszenieren sich als „Anwälte des Volkes" (Häusler 2008, 43), die sich scharf gegen soziale Minderheiten und im Sinne eines antimuslimischen Rassismus gegen den Islam abgrenzen sowie sich parallel dazu zu christlich geprägten Traditionen und autoritären Gesellschaftsvorstellungen bekennen (vgl. Virchow 2016). Dies teilen sie im Grunde auch mit Rechtsextremist*innen, deren Aggressivität im Kontext von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus jedoch deutlich gesteigert ist. Oder anders formuliert: Die Schnittmenge zum Rechtsextremismus vergrößert sich je nachdem, wie stark Antisemitismus bzw. Islamfeindlichkeit, Verschwörungstheorien oder auch die Fixierung auf die Freimaurer oder ähnliche als elitär wahrgenommene Zusammenschlüsse ausgeprägt sind (vgl. Priester 2008). Ein deutlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass Rechtspopulist*innen keine ideologisch geprägten Ziele verfolgen, sondern fluide aufgreifen, was auch immer ihnen nützlich erscheint, den politischen Zwist anheizt und Stimmen bringt. Rechtsextremist*innen hingegen charakterisieren sich oft durch hermetisch geschlossene Ideologien in Fundamentalopposition (vgl. Virchow 2016). Sie verfolgen systemfeindliche Ziele, die im Widerstreit zu den Grundprinzipien liberaler Demokratien stehen (vgl. Decker 2018). Zu betonen bleibt dabei, dass zentrale rechtspopulistische Elemente – Nationalismus, Rassismus, Sozialneid, Autoritarismus und (inszenierter) Protest gegen das ‚Establishment' – mittlerweile fraglos auch in den Diskurs der so genannten ‚politischen Mitte' Eingang gefunden haben (vgl. Häusler 2008). Innerhalb kurzer Zeit und auf subtile Art haben also Aussagen den Einzug in

politische Alltagsdiskurse gefunden, deren Salonfähigkeit lange Zeit eindeutig nicht gegeben war. Das bedeutet auch: Je mehr Rechtspopulismus als Mainstream-Diskurs zu einem gesellschaftsdurchdringenden Phänomen wird, desto mehr sind bzw. werden Hochschulen gefordert, sich dazu in Beziehung zu setzen. In doppelter Relevanz trifft dies auf die Lehrer*innenbildung zu: Mit der sukzessiven Erhöhung der allgemeinen Akzeptanz für rechtspopulistische Äußerungen in der Gesellschaft geht nämlich die Gefahr einher, rechtsextremistischen Tendenzen den Weg zu bereiten, sofern dem nichts entgegengesetzt wird.

Dem gegenüber steht, dass das österreichische Schulsystem im Allgemeinen und im Speziellen die österreichische Lehrer*innenbildung sich durch die explizite Setzung spezifischer Rechtsnormen der Beförderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Inklusion verpflichtet sehen. So gibt das Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) in Artikel 14 (5a) für Schulen vor:

> „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule […]. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, […] in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken."

Wertüberzeugungen und Haltungen sind folglich als eine Säule professioneller Handlungskompetenz von Lehrer*innen zu verstehen. Zu dieser zählen Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (vgl. Baumert & Kunter 2006). Als gesetzliche Grundlage für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich gibt die Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG gleichlautend wie die Anlage zu § 74a Abs. 1 Z4 HG für die Ausbildung von Lehrer*innen aller Schularten vor, dass diese zur „Vermittlung von sozialen, moralisch-ethischen Werten sowie der Gender- und Diversity-Kompetenz" befähigen soll.

Sowohl Rechtspopulismus als auch Rechtsextremismus stellen – indem sie mehr und mehr im Mainstream demokratischer Gesellschaften Platz greifen – eine stetig wachsende Herausforderung und potenzielle Gefährdung dieser (hoch-)schulischen Werte, Ziele und Strukturen dar. Gerade in Zeiten, die von Unsicherheit geprägt sind (z. B. komplexe, unvorhersehbare Krisen), werden dahingehende Positionierungen vermehrt zum Ausdruck gebracht, die auch in (hoch-)schulische Institutionen hineingetragen werden. Diese stehen damit vor der Herausforderung, sich institutionell zu positionieren, und Lehrende stehen vor der Frage, wie sie auf individueller Ebene damit umgehen können. Hochschulen und damit deren Lehrende sehen sich im Angesicht dessen sowohl professionstheoretisch als auch rechtlich-formal gefordert, den Ansprüchen einer

inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung weiterhin gerecht zu werden.

2. Erfahrungen, Einschätzungen und Perspektiven zu Rechtspopulismus und -extremismus im Kontext einer diversitätssensiblen und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Hochschulen stehen vor der Aufgabe, die organisationalen, formalen und inhaltlichen Voraussetzungen einer gelingenden diversitätssensiblen und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu sichern. Dass sie sich dabei immer wieder in ihren bestehenden bzw. fehlenden Positionierungen herausgefordert sehen, zeigt beispielsweise die Diskussion um jenen Studenten, der rechtliche Schritte „gegen Genderzwang“ und damit gegen geschlechtsbezogene Diskriminierung an der Universität Wien gesetzt hat (vgl. Pflügl 2022). Handelt es sich in diesem Fall zwar nicht um ein Lehramtsstudium, ist allein damit dennoch Anlass genug gegeben, aus institutioneller Perspektive eine ethische Problematisierung anzustoßen und die Frage der notwendigen Verankerung weiterreichender normativer Setzungen im Kontext diversitätssensibler Lehrer*innenbildung zu stellen. Unterstrichen wird die Relevanz der Auseinandersetzung durch Erfahrungsberichte, wonach Lehrende von Studierenden in einschlägigen Lehrveranstaltungen inhaltlich, aber auch persönlich aufgrund normativer Positionierungen in der Lehre herausgefordert bzw. sogar diskreditiert werden.

Angestoßen durch diese prägenden anekdotischen Situationen und Erfahrungen wurde – auch im Angesicht der Brisanz (international) beobachtbarer gesellschaftlicher Tendenzen – ein interinstitutioneller Austausch von Lehrenden in der Lehrer*innenbildung in Wien initiiert, um gemeinsam Erfahrungen, Einschätzungen und Perspektiven zu diskutieren und, wie nachfolgend dargestellt, zu resümieren sowie argumentativ weiterzuführen.

Dazu wurden Lehrende zu einer Diskussionsrunde eingeladen, die die Lehre in sogenannten facheinschlägigen Lehrformaten, die Themen rund um Inklusion, Diversität (v. a. Mehrsprachigkeit) und politische Bildung aus den Feldern der Primar- und Sekundarstufe repräsentieren. Das Autor*innenkollektiv des vorliegenden Beitrags selbst vertritt innerhalb dieser Disziplin unterschiedliche institutionelle, administrative und generationale Ausschnitte.

Insgesamt haben sechs Personen auf die Anfrage reagiert und an der Diskussion teilgenommen; dazu kommen die ebenfalls in die Diskussion involvierten Autor*innen dieses Beitrags. Die Resonanz kann als hoch bezeichnet werden und das Feedback der Teilnehmenden war ein sehr positives. Aufgrund der zum Zeitpunkt der Erhebung noch gegebenen pandemischen Einschränkungen wurden die Teilnehmenden zu einem Gruppeninterview via ZOOM eingeladen.

Die strukturierte und moderierte Gruppendiskussion dauerte insgesamt 100 Minuten. Folgende Themenblöcke wurden im Verlauf des Gesprächs diskutiert:

Teil I: Erfahrungen

In diesem Abschnitt wurden Erfahrungen mit rechtspopulistischen Aussagen ebenso thematisiert wie die Frage danach, in welcher Art und Weise diese übermittelt wurden (in Diskussion in der Lehre, im Rahmen von Lehrveranstaltungs-Evaluationen, per Mail etc.).

Teil II: individueller Umgang

Dieser Teil drehte sich um die zentrale Frage: „Inwieweit bin ich in meiner Lehre mit Aussagen bzw. Diskussionen befasst, die mich an meine eigene (Haltungs-) Grenze bringen?" Ebenso angesprochen wurden Aspekte, die sich mit der eigenen Exponiertheit und Positionierung hinsichtlich des persönlichen pädagogischen Zugangs befassten.

Teil III: institutioneller Umgang

Dieser Abschnitt adressierte Fragen danach, ob es institutionelle standardisierte Handhabe im Falle von rechtspopulistischen Aussagen gibt, inwieweit hier mit institutioneller Unterstützung gerechnet werden kann bzw. wie sich fehlende Unterstützung auswirkt.

Im Nachgang wurde das Interview in vier Sequenzen geteilt und von den Autor*innen thematisch grob sortiert und zur gemeinsamen Diskussion verschriftlicht. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der an der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) angelehnten thematischen Analyse und Diskussion dargestellt.

2.1 Erfahrungen mit rechtspopulistischen Aussagen

Am Beginn der Diskussion wurde ein Beispiel aus einem Format der Lehrer*innenbildung seitens der Autor*innen dieses Beitrags eingebracht, in dem eindeutig sich aus der identitären Bewegung speisende Meinungen geäußert wurden. Konkret ging es um eine Groß-Lehrveranstaltung mit rund 450 Teilnehmenden, bei der eine Einheit zum Thema ‚geschlechtersensible Pädagogik' eskalierte: zwei (männliche) Studenten fühlten sich im Zuge der laufenden Diskussion dazu verleitet, zunächst einzubringen, dass das Thema in Österreich gar nicht verhandelt werden müsse, weil das Problem im Umgang z. B. mit Frauen und Mädchen hier nicht existiere, sondern von ‚den Muslimen' nach Österreich

getragen werde. Nachdem auf diese Statements vehemente Reaktionen v. a. auch seitens anderer anwesender Studierender erfolgten, wurden die Gegenangriffe der beiden Studenten deutlich heftiger und sie warfen sowohl der Lehrveranstaltungsleitung als auch den anwesenden ‚Linken' vor, männliche Personen im Kontext der Pädagogik grundsätzlich als Pädophile darstellen zu wollen. Dass es sich bei beiden Studierenden um Personen aus dem Kreis der identitären Bewegung handelte, ließen nicht nur die einschlägigen Wortmeldungen sowie Emblems auf der Kleidung vermuten, sondern der Verdacht bestätigte sich auch bei der Abgabe der zu leistenden schriftlichen Hausübungen: Hierfür verwendeten sie ausschließlich Quellen, die aus dem Dunstkreis der Identitären Bewegung stammten. Dieses Beispiel zum Ausgangspunkt nehmend, geben die Teilnehmenden der Gruppendiskussion an, dass es bisher selten zu eindeutig rechtspopulistischen oder auch rechtsextremen Aussagen gekommen sei. Es wurden eher Erfahrungen thematisiert, die Schwierigkeiten im offenen Umgehen mit unterschiedlichen Diversitätsdimensionen betreffen. Dabei wurden vor allem Aspekte hinsichtlich einer defizitorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit sowie ideologische Diskussionen zum Thema Gender genannt, die sich laut den Diskutierenden entweder aus traditionellen oder religiös-bedingten Diskursen speisen würden. So wird darüber berichtet, dass in einem Fall im Rahmen einer Orientierungsveranstaltung am Beginn des Studiums Studierende den sogenannten ‚Majoritätsdiskurs' reproduziert hätten, indem sie einforderten, dass sich Minderheiten (z. B. Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) an die Mehrheit anpassen müssten. In einem anderen Fall sei es – das Einstiegsbeispiel im Kontext der identitären Bewegung aufgreifend – dazu gekommen, dass ein Studierender seinen Kommiliton*innen mit seinem historischen Wissen weit überlegen war, daher fast unkommentiert Aussagen im rechtspopulistischen Spektrum einbringen konnte und im Diskurs mit dem*der Lehrenden fast niemand anderes eingebunden werden konnte. Mehrheitlich käme es, wenn überhaupt, zur Diskussion mit männlichen Teilnehmenden und eher in Person als via ZOOM. Allerdings berichtet ein*e Lehrende*r auch darüber, dass ihm*ihr in der Evaluation Indoktrination vorgeworfen worden sei.

Aber nicht nur rechtspopulistische oder auch rechtsextreme Positionierungen in der Lehre werden thematisiert: Lehrende benennen in der Gruppendiskussion vielmehr sehr, dass sie Studierende insgesamt und aus unterschiedlichen Gründen als unkritisch wahrnehmen. Ein*e Teilnehmer*in kommentiert das mit den Worten: „Hochschule ist ein Ort, wo Studierende sich meist sozial erwünscht verhalten."

Vor diesem Hintergrund seien mitunter Diskussionen gar nicht möglich, weil Studierende oftmals gar nicht wüssten, dass sie problematische und entsprechend vielleicht auch in den Mainstream eingegangene rechtspopulistische oder gar rechtsextreme Äußerungen reproduziert hätten. Dies wird einerseits auf die fehlende Kompetenz bzw. Bereitschaft des kritischen Lesens, aber auch dem Fehlen

des Platzes für die Vermittlung von kritischer Theorie bzw. kritischer Pädagogik in neueren (hoch-)schulischen Lehrplänen zugeordnet. Dazu passend, dennoch ein wenig anders gelagert, wird zudem eine Art ‚Schüchternheit, Position zu beziehen' ausgemacht und ein ‚manischer Wunsch, politisch neutral zu bleiben' als mögliche Erklärung geboten. Dies sei dem Vorbild der oft schwammig bleibenden öffentlichen Debatte im Kontext der österreichischen Politik geschuldet. Insgesamt sei eine indifferente Haltung und Nicht-Verortbarkeit der Meinungen und Zugänge zu beobachten – resultierend darin, dass Bildung und Politik nicht mehr als relevante Schnittmenge wahrgenommen würden. Vielmehr ginge es um die Reproduktion von Wissen für Tests, ohne über Kontextwissen verfügen zu müssen.

Zusätzlich zu betonen bleibt auch, dass mit der Schulpraxis ein weiteres Feld ausgemacht wurde, in dem durchaus immer wieder rechtspopulistische Aussagen vorkommen würden, die dann aber wiederum in den begleiteten Praxisveranstaltungen gar nicht aufgegriffen oder ggf. auch nur unzureichend (theoretisch) reflektiert würden.

2.2 Individueller Umgang

In Bezug auf die (wie einleitend angemerkt auch rechtlich gesetzte) normative Rahmung der Lehrveranstaltungen stellt insbesondere der Umgang von Lehrenden mit eigenen (politischen) Positionen einen interessanten Aspekt dar. Besonders relevant erscheint hierbei, inwiefern diese transparent dargelegt werden. Zudem stellt sich die Frage danach, wie im Bewertungsprozess von Studierenden, die sich klar zu politisch rechten Positionen bekennen, vorgegangen wird.

Hinsichtlich des Umgangs mit der eigenen Position bestand in der Diskussion Übereinstimmung darüber, keine Positionierung entlang eines Links-Rechts-Schemas bezugnehmend auf die eigene Person als öffentliches Statement in Lehrveranstaltungen vorzunehmen. Dies wurde u. a. damit begründet, dass jede*r etwas Anderes unter den genannten Kategorien verstehe, wodurch leicht Missverständnisse entstehen können. Stattdessen werde die eigene Position über Inhalte transportiert – etwa durch die Vorstellung der eigenen Forschungsschwerpunkte oder den Hinweis, vordergründig kritische Pädagogik im Seminar zu lesen. Allerdings sei ein derartiges implizites Vorgehen stellenweise nicht möglich, denn die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen – etwa Deutschförderklassen[1] – erscheint schwierig, ohne die eigene Position dazu durchscheinen zu lassen. In derartigen Fällen wird zur Nachvollziehbarkeit und Stärkung der Position auf

1 Dabei handelt es sich um eine Vorgehensweise in Österreich, bei der Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, mit dem Vorwand der Förderung so lange von den ‚Regelklassen' exkludiert werden, bis sie in einem Test ausreichende Deutschkenntnisse nachweisen können. Die Relevanz von Teilhabe zum Erlernen einer Sprache erfährt dabei keine Berücksichtigung.

empirische Studien zurückgegriffen. Die Relevanz, die eigene Position begründet darzulegen, wurde generell betont, um Studierenden vorzuleben, dass es wichtig ist, eigene Positionen stichhaltig darlegen zu können und diese so von bloßen Meinungen zu unterscheiden.

Der Verzicht auf eine explizite Positionierung wurde zudem damit begründet, Studierende dadurch anzuregen, sich selbst Gedanken zur behandelten Thematik zu machen – auch dann, wenn eine explizite Positionierung der Lehrperson es Diskussionsteilnehmenden möglicherweise erleichtern würde, durch Diskussion ihre eigene Position zu finden (vgl. Reinhardt 2020, 32). Teilweise werden auch ‚provozierende' Texte gelesen, um Studierende ein Stück weit beim Finden einer eigenen Positionierung zu unterstützen.[2] Dieses Vorgehen wurde als sinnvoll beschrieben, da Studierende oftmals nicht von selbst widersprechen bzw. eine Diskussion beginnen. Das Hauptanliegen in der Auseinandersetzung mit kritischen Texten und Positionen besteht nicht darin, die Studierenden zu einer Übernahme der vorgestellten Position(en) zu bewegen, sondern eine eigenständige Beschäftigung mit den Inhalten zu befördern, wobei auch Kritik bzw. kritische Nachfragen geäußert werden sollen. Es geht eben nicht um ein sozial erwünschtes Verhalten, das in einer unhinterfragten Übernahme der Position von Lehrenden mündet, sondern darum, sich reflektiert in eine Beziehung zu den Inhalten zu setzen.

Dies ist dahingehend von hoher Relevanz, als dass die Lehrenden in der Diskussion auf die Orientierung vieler Studierenden an vereindeutigenden und damit vorschnell zugeschriebenen Kategorien hinwiesen: Es wird oftmals angenommen, Positionen können eindeutig als ‚richtig' oder ‚falsch' beurteilt werden, wobei kaum auf hinter Positionen stehende Inhalte eingegangen wird. Es mangelt einer*einem Diskussionsteilnehmer*in zufolge an Dialektik:

> „ich glaube wir haben, wir leiden unter einem Mangel an Dialektik (.) in vielen Bereichen. Das heißt wir, wir fallen in (.) in ähm einfache Schemata zurück, wie links-rechts, liberal äh und nicht liberal. Vielleicht braucht es sozusagen äh in dieser Hochschule schlichtweg mehr von Dialektik"

Eine dialektische Ausrichtung sei insofern sinnvoll, als Studierende im Rahmen des Studiums sowie der Praxis mitunter mit widersprüchlichen Positionen konfrontiert sind. Ohne eine Auseinandersetzung mit hinter Positionen stehenden Inhalten bleibt allerdings ungewiss, inwiefern eine Haltung bei Studierenden entsteht, die eine begründete Positionierung zu verschiedenen Themen ermöglicht. Eine Vorgabe von Positionen, an die sich Studierende halten sollen, ruft hingegen oftmals Abwehrreaktionen hervor, die wiederum eine ernsthafte Beschäftigung

2 Als Beispiel wurde der Text „Umgang mit ‚Kultur' in der Beratung" von Anita Kalpaka aus dem Jahr 2004 genannt, der sich kritisch mit dem Ansatz des interkulturellen Frühstücks auseinandersetzt.

von Studierenden mit den Hintergründen einer Position verhindern. Zudem widerspricht eine derartige Positionsvorgabe dem im Beutelsbacher Konsens festgehaltenen Überwältigungsverbot, demzufolge die Ausbildung einer eigenen Meinung nicht behindert werden darf (vgl. ebd., 30).

Um diesem Problem zu entgehen, wurde die Behandlung theoretischer Grundlagen (etwa Bourdieu oder Foucault) sowie historischer Texte von den Diskussionsteilnehmer*innen als sinnvoll eingestuft, denn durch das Wissen über Ursachen von Ungleichheit und die Kontinuität der Benachteiligung aufgrund von Diversitätsdimensionen werde die Nachvollziehbarkeit von normativen Positionen erhöht. Es kann erkannt werden, dass soziale Ungleichheiten historisch gewachsen sind und kein ‚neues' (Mode-)Thema oder gar naturalistisch gegeben sind. Derartige Herangehensweisen sind v. a. als Gegenmaßnahme für die (im Übrigen keineswegs neue) Einschätzung wichtig, nach der Studierende zunehmend über wenig (Hintergrund-)Wissen verfügten und sich kaum eigenständig mit Themen beschäftigten, sondern vielmehr mit dem blanken Sammeln von ECTS-Punkten beschäftigt seien.

Im Kontext des Umgangs mit der eigenen Position wurde insbesondere auf die Schwierigkeit verwiesen, schriftliche Ausarbeitungen von Personen, welche sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen rechts(-populistisch) positioniert haben, als Prüfungsleistungen zu bewerten:

> „Also ich mein (.) natürlich ist es so, dass ehm es mir nicht darum geht, hier die politische Haltung, die hier bezogen wird […] dann zu beurteilen. Also das, darum geht es natürlich nicht, auch wenn, […] [ich] manchmal denk ‚eigentlich ist er mir zwieder[3] ja, aber formal passt es, was soll ich dazu sagen'."

Die Problematik ergibt sich daraus, dass nicht die politische Haltung an sich Gegenstand der Bewertung ist, sondern formale Kriterien sowie eine wissenschaftlich fundierte und begründete Argumentation. Daraus ergab sich in einem geschilderten Fall eine sehr gute Bewertung der Abgaben von Personen, die während des Semesters durch identitäre Positionen und Provokationen aufgefallen waren. In einem weiteren Fall (nämlich dem zum Beginn dieses Beitrags geschilderten) war die Bewertung an sich einfacher, da sich die Studierenden auf eindeutig identitäre, nicht wissenschaftliche Literatur bezogen haben. Nichtsdestotrotz bestand die Befürchtung, dass seitens der betreffenden Studierenden Beschwerde beim Studiengang-Management eingereicht wird und Stellungnahmen erforderlich werden. Diese Befürchtung war mit einem Gefühl von Angst verbunden, da kein Wissen über die Haltung der Universität in einem solchen Fall bekannt war. Anhand dieser Beispiele wird die Relevanz des institutionellen Umgangs mit ‚normativen' Positionierungen und Rechtspopulismus deutlich.

3 „zwieder" ist österreichischer Dialekt und steht für „unangenehm" oder auch „lästig".

2.3 Institutioneller Umgang

Die beteiligten Institutionen – konkret: Die PH Wien sowie die Universität Wien – werden als offen hinsichtlich der Abwehr eindeutiger rechtspopulistischer oder auch rechtsextremer Positionierungen eingeschätzt: Ein positives Grundgefühl zur jeweiligen institutionellen Haltung (z. B. in Abgrenzung zu Rechtsextremismus, hinsichtlich der Anerkennung von LGBTQ+) wird mehrheitlich angegeben. Eine klare strategische Positionierung der Institutionen wird aber nicht wahrgenommen. Weder werden als notwendig erachtete Themenstellungen (z. B. Gestaltung des Eignungsverfahrens im Hinblick auf Weltanschauungen, die den geforderten moralisch-ethischen Werten diametral entgegenstehen) auf institutioneller Ebene aufgegriffen, noch werden (diskursive) Einschränkungen seitens der Hochschulleitungen vorgenommen (so wurde als Gegenbeispiel von einer ausländischen Universität berichtet, in der politische Positionierungen in Lehrveranstaltungen durch einzelne Vorgesetzte untersagt wurden). Ein über (gesetzlich notwendige) Gleichstellungspläne usw. hinausreichendes allgemeines, hochschulisch geteiltes Leitbild ist ebenfalls nicht bekannt. Codes of Conduct[4], die Diskriminierungsfreiheit (Umgang mit Mobbing, Belästigung etc.) zu sichern suchen, sind teilweise vorhanden, deren praktische Wirkung wird aber als eher eingeschränkt wahrgenommen. Von Initiativen wie Sounding Boards (einem Gremium bestehend aus Lehrenden unterschiedlichster Fakultäten und Institute sowie Gleichstellungs- und Diskriminierungsbeauftragten), die Leitfäden formulieren und Initiativen suchen, um unterschiedlichsten Diskriminierungsformen von Studierenden in der Lehre entgegen zu treten, wird berichtet. Vorhandene Handlungsleitfäden werden aber nicht als hochschulübergreifend ausgestaltet eingestuft, da sie nur abgegrenzte Personenkreise und Themenstellungen (z. B. Fokussierung auf Diskriminierung unter Studierenden, aber nicht durch akademisches Personal bzw. Verwaltungspersonal) adressieren. Problematisiert wird, dass ein Übermaß an Vorgaben (z. B. durch Handlungsleitfäden) zu institutioneller Inflexibilität und zur Tradierung als antiquiert beschriebener institutioneller Haltungen führen kann. Das Spannungsfeld von „inklusiven und ‚appropriate' Tendenzen" (Boban & Hinz 2019, 455 f.) wird nicht spezifisch thematisiert. Als Beispiel werden formale Vorgaben von vorgesetzten Dienstbehörden erwähnt, die als wenig anschlussfähig zum wissenschaftlichen Diskurs und dessen Implikationen wahrgenommen werden (z. B. verpflichtende Genderschreibweisen). Auch anhand des Beispiels der (ministerial ausgegebenen) Unterrichtsprinzipien für Schulen wird die fehlende Wirkung von normativen Setzungen im Schulsystem

4 Siehe z. B. hier: transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Leitbild/Code_of_Conduct_der_Universitaet_Wien_2013.pdf.

allein durch das Erlassen schriftlicher Richtlinien thematisiert. Dies wird auf ein Theorie-Praxis-Dilemma, also auf die Befragung hinsichtlich der ‚Brauchbarkeit' für den eigenen Unterricht durch Studierende zurückgeführt und schließt damit an Befunde an, wonach Lehramtsstudierende oft Grundlagenstudien, z. B. zu Diversität, als übertheoretisiert und praxisfern und somit als wenig nützlich und übertragbar auf das schulische Berufsfeld einschätzen (vgl. Loughran 2014, zit. n. Neary 2020, 444). Die Wirkmächtigkeit von Referenzdokumenten wie Leitfäden wird folglich als eher gering eingestuft und eine Hinwendung zu anderen Formaten postuliert, um Lehrer*innenbildung und in der Folge Schule wirkungsvoll zu verändern. Beschrieben wird, dass spezifische Lehrveranstaltungen in den Curricula bereits vorhanden sind und als inhaltliche institutionelle Positionierung aufgefasst werden. Gestärkt durch ein vorausgesetztes institutionelles Commitment wären darüber hinaus u. a. institutionalisierte, für alle beteiligten und interessierten Personen offene Austauschplattformen, Diskussions- und Reflexionszirkel außerhalb curricularer Logiken vorstellbar.

Einzelne Lehrende wurden bereits von Studierenden in einschlägigen Lehrveranstaltungen inhaltlich, aber auch persönlich aufgrund inklusiver bzw. heterogenitätssensibler Positionierungen in der Lehre herausgefordert bzw. sogar diskreditiert. Wird von Lehrenden über persönliche Angriffe bzw. Diskreditierungen in der Lehre aufgrund von solchen Positionierungen berichtet, so geben diese an, dass (inhaltliche) Unterstützung in diesen Grenzfällen über das nähere kollegiale Umfeld der Lehrenden erfolgt und nicht über den Einbezug höherer hochschulischer Hierarchieebenen. Formelle institutionelle Unterstützungsstrukturen sind nicht bekannt. Der Austausch von Hochschullehrenden erfolgt überwiegend in offenen (informellen) Formaten, in individuellen Netzwerken und Teamstrukturen. Spezifische institutionelle Beschwerde-/Anlaufstellen sind nicht vorhanden.

Geteiltes Einverständnis herrscht über die hohe Relevanz der Themenstellung und die Notwendigkeit des Erhalts bzw. der Ausbildung eines kritischen Bewusstseins auf allen Ebenen der Lehrer*innenbildung. Das Verkörpern von empathischer Haltung wird als wesentlicher Bestandteil des Berufs beschrieben, sowohl auf Ebene der Lehrer*innen als auch in logischer Konsequenz auf Ebene der hochschulischen Lehrer*innen-Bildner*innen. Vorgeschlagen wird, Lehrer*innenbildung verstärkt und konsequent demokratisch und inklusiv auszurichten und in dieser Form zum Gegenstand der Lehre zu machen.

3. Fazit

Decker (2018, 367 f.) nennt vier Aufgabenfelder, die sich auftun, will man dem Rechtspopulismus seine Protestgründe entziehen und ihn damit auf gewisse Art aufdecken bzw. entschärfen:

(1) Forderung nach einer den ökonomischen und sozialen Zusammenhang stärkenden Politik auf europäischer Ebene

(2) Konkurrenz auf dem eigenen Feld durch Wertepolitik (und Wertebildung)

(3) Anerkennung des notwendigen Zusammenspiels zwischen europäischen oder transnationalen Agenden insbesondere auf Ebene der Märkte, die nationalen Interessen eben nicht zwingend entgegenstehen

(4) Öffnung der etablierten Parteien gegenüber ihrer Wähler*innen

Zentral erscheint in diesem Kontext vor allem das zweite Aufgabenfeld, das von jenen Personen, die in der akademischen Lehre im Allgemeinen und in der Lehrer*innenbildung im Besonderen tätig sind, nutzbar gemacht werden kann und soll: Rechtspopulismus entgegenzutreten bedeutet nämlich auch, ihm auf dem eigenen Feld Konkurrenz zu machen. Das kann insbesondere im Bereich der Wertepolitik und Werte-Bildung gelingen. Hier bietet ein nicht-regressives Modell einer ‚guten' Gesellschaft enormes Potenzial, das das Bedürfnis der Menschen nach Zugehörigkeit abseits vermeintlich kultureller oder nationaler Konflikte ins Zentrum stellt (vgl. Decker 2018, 367). In der inklusiven Pädagogik stehen Fragen nach einem guten Zusammenleben aller ohnehin im Zentrum der Auseinandersetzungen; spätestens dann, wenn der Fokus auf inklusive Pädagogik als Querschnittsmaterie hinzugezogen wird, werden auch Fragen nach Zugehörigkeiten unmittelbar thematisiert bzw. in jedem Fall mit-adressiert.

Das Feld der Lehrer*innenbildung im Bereich Inklusive Pädagogik scheint somit prädestiniert, um (rechts-)populistischer Agitation proaktiv einen fundierten, auf Demokratie und Offenheit ausgerichteten gesellschaftlichen Diskurs entgegen zu setzen. Um dem damit verbundenen Anspruch einer kritisch-argumentativen und ethisch-diskursiven Qualifikation von Lehramtsstudierenden gerecht zu werden, bedarf es eines erweiterten Professionsverständnisses sowohl von Lehrer*innen als auch von Lehrer*innen-Bildner*innen. Schjentne et al. (2016, 40)

weisen dazu auf die Potenziale der Integration von empirischer Moralphilosophie in der Lehrer*innenbildung hin:

> „ethical theories and concepts should be used by student-teachers in order to open up, interpret and rearticulate the practices. This means that ethical concepts and theories should be taught in relation to the students' in-service practicums in a way that shows them how to use these theoretical concepts and perspectives as analytical devices to begin to articulate the goods embedded, situated and distributed within educational practices. Using ethical concepts and theories as tools for articulation does not delimit or determine the accounts but qualifies them as professional."

Neary (2020, 449 ff.) argumentiert für eine ‚queere Pädagogik der Emotionen' und reichert damit die Frage der Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung methodisch weiter an, insbesondere da sie auf die Gefahren und Limitationen der Annahme einer Entwicklung einer empathischen Haltung hinweist, die allein auf der Betroffenheit durch beispielhafte Opfer von Diskriminierung oder Akkumulation von Wissen über Minderheiten gründet oder die über das Herstellen von persönlichen Bezügen entwickelt werden soll (ebd., 456):

> „The (often unintended) individualising and victimising effects of a focus on empathy might be ameliorated by bringing the ambivalences of emotion and intensity of feeling at the fore in teaching about diversity in teacher education contexts. Such a queer pedagogy of emotion offers the opportunity to maintain the necessary centrality of empathy and emotion in teaching about diversity without presuming to know in advance or searching for an end point solution to dilemmas that arise in teaching about diversity and difference."

Weitere mögliche theoretische Zugänge zu Themen inklusiver Pädagogik wurden in der Diskussionsrunde von Lehrenden erwähnt. Antonio Gramsci wurde als Beispiel genannt, um Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Politik zu thematisieren. Als Zugang zu Ideologie- wie auch zu Rassismuskritik wurde die Auseinandersetzung mit Platon vorgeschlagen, da von ihm behandelte Themen wie Ungleichheit und Gender-Aspekte (wenn auch anders bezeichnet) trotz des zeitlichen Abstands noch immer Relevanz besitzen. Um die zeitliche Kontinuität der Relevanz dieser Themen aufzuzeigen, wurde auch auf Autor*innen wie Comenius, Rousseau, Heydorn, Pongratz, Gamm und Mollenhauer sowie die ‚Klassiker' der Kritischen Theorie (Adorno, Habermas, Horkheimer u. a.) hingewiesen. Durch die Sichtbarmachung der Permanenz dieser Thematiken wird es möglich zu erkennen, dass ihre Relevanz nicht von bestimmten Sichtweisen auf die Welt abhängt, sondern sie unabhängig davon bestehen und Ideologien vordergründig verschiedene Interpretationen und Lösungsansätze präsentieren. Auch die Behandlung unterschiedlicher Perspektiven auf derartige Themen kann

hilfreich sein, um Studierende zur Entwicklung einer eigenen menschenrechtsbasierten Positionierung anzuregen. Für die Auseinandersetzung mit Themen wie Ungleichheit und Gender wurde zudem auf Autor*innen wie Judith Butler, Pierre Bourdieu und Michel Foucault verwiesen, da es dadurch möglich wird, die genannten Themen und ihre Zusammenhänge mit Schule von einem gemeinsamen Ort aus zu betrachten.

Die Frage nach der Verantwortung im Rahmen diversitätssensibler und inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung zeigt somit einerseits die institutionellen Leerstellen und Wirkungsbegrenzungen auf. Andererseits werden auch neue Blickwinkel auf institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die Auseinandersetzung mit Wertüberzeugungen und Haltungen ist wesentliches Element der Professionalisierung von Lehrer*innen. Die beschriebene (informelle) institutionelle Offenheit gilt es stärker zu formalisieren, um die entsprechenden diskursiv-argumentativen Prinzipien, Räume und Formate von Hochschulseite aus sicherzustellen. Die gesellschaftliche Relevanz und die notwendige Argumentations- und Kritikfähigkeit vor Augen, erscheint die gezielte praxisorientierte Integration von Theorien und Methoden berufsfeldbezogener Ethik in das Professionsbild von Lehrer*innenbildner*innen und Lehrer*innen als mögliche Entwicklungsperspektive. Der kritische Blick auf hochschuldidaktische Methodiken zur Entwicklung empathischer Haltungen legt mögliche Gefahren offen und weist damit darauf hin, dass gerade Offenheit, Unabgeschlossenheit und die gezielte Adressierung der (emotionalen) Vielschichtigkeit der Perspektiven Qualitätsmerkmale einer inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung sein können.

Es besteht ein dialektisches Spannungsfeld institutioneller Offenheit und normativer Verbindlichkeit. Dennoch oder gerade deswegen gilt es sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene, sich entgegen aller Unwegsamkeit nicht verunsichern zu lassen und bei klarer Haltung selbstbewusst in die kritische und in höchstmöglichem Maße offene ethische Auseinandersetzung mit Studierenden zu gehen, um so gesellschaftliche (Gegen-)Entwürfe wissenschaftsgeleitet argumentier- und diskutierbar zu machen anstatt sich möglichen Konflikten (temporär) zu entziehen.

Literatur

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate'? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada: internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 445–458

Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG). URL: www.ris.bka.gv.at

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) (2019). URL: www.ris.bka.gv.at

Decker, Frank & Lewandowsky, Marcel (2017): Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. In: Zeitschrift für Politik 64 (1), 21–38

Decker, Frank (2018): Was ist Rechtspopulismus? In: Politische Vierteljahresschrift 59, 353–369

Häusler, Alexander (2008): Rechtspopulismus als Stilmittel zur Modernisierung der extremen Rechten. In: Häusler, Alexander (Hrsg.): Rechtspopulismus als ‚Bürgerbewegung'. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien. Wiesbaden: VS, 37–51

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Juventa

Minkenberg, Michel (2018): Was ist Rechtspopulismus? In: Politische Vierteljahresschrift 59, 337–352

Neary, Aoife (2020): Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education. In: Teaching Education 31 (4), 444–458

Pflügl, Jakob (2022, 19. Februar): Student will rechtlich gegen „Gender-Zwang" an Uni Wien vorgehen. In: Der Standard. URL: www.derstandard.at/story/2000133476536/student-will-rechtlich-gegen-gender-zwang-an-uni-wien-vorgehen

Priester, Karin (2008): Populismus als Protestbewegung. In: Häusler, Alexander (Hrsg.): Rechtspopulismus als ‚Bürgerbewegung'. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien. Wiesbaden: VS, 19–36

Reinhardt, Sibylle (2020): Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen

Schejtne, Espen; Wågsås Afdal, Hilde; Anker, Trine; Johannesen, Nina & Afdal, Geir (2016): Empirical moral philosophy and teacher education. In: Ethics and Education 11 (1), 29–41

Virchow, Fabian (2016): ‚Rechtsextremismus': Begriffe – Forschungsfelder – Kontroversen. In: Virchow, Fabian: Langebach, Martin & Häusler, Alexander (Hrsg): Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, 5–42

Teil 3:
Handlungsperspektiven – Pädagogische Ansätze zum Umgang mit Rechtspopulismus

Zwischen dominatorischen und partnerschaftlichen Verhältnissen – Partnerismus als Navigationshilfe für den Umgang mit Rechtspopulismus

Ines Boban & Andreas Hinz

Abstract: Dieser Beitrag zeigt auf, inwiefern der Partnerismus eine orientierende Hilfe auch für den Umgang mit Rechtspopulismus sein kann. Im Folgenden steht als erster Schritt die Darstellung von Riane Eislers Theorie des Partnerismus mit ihren vier Eckpunkten und sieben Ebenen sowie als zweiter Schritt ihre Vorstellungen von partnerschaftlicher Bildung. Darauf folgen im dritten Schritt Überlegungen, inwiefern dieser Zugang einen Kompass für den Umgang mit rechtspopulistischem Denken und Handeln darstellen kann. Abgeschlossen wird der Text mit einem Fazit zum Potenzial des Partnerismus im Hinblick auf den Umgang mit Rechtspopulismus.

Schlagwörter: Partnerismus, Dialektischer Ansatz, partnerschaftliche Pädagogik, Herrschaftsausübung, Othering

When they speak it is scientific,
when we speak it is unscientific,
when they speak it is universal,
when we speak it is specific,
when they speak it is objective,
when we speak it is subjective,
when they speak it is neutral,
when we speak it is personal,
when they speak it is rational,
when we speak it is emotional,
when they speak it is impartial,
when we speak it is partial,
they have facts, we have opinions,
they have knowledge, we have experiences.

Quelle: Grada Kilomba, zit. in Roig 2021, 123

We like things. They fixate on objects.
We try to make friends. They display attention-seeking behaviors.
We take a break. They display off-task behavior.
We stand up for ourselves. They are non-compliant.
We have hobbies. They self-stim.
We choose our friends wisely. They display poor peer socialization.
We persevere. They perseverate.
We love people. They have dependencies on people.
We go for walks. They run away.
We insist. They tantrum.
We change our minds. They are disoriented and have short attention spans.
We are talented. They have splinter skills.
We are human. They are…….?

Quelle: Meyer Shevin (1987): The Language of Us and Them, zit. in Forest, Pearpoint & Snow 1992, 22

Beide Texte beschreiben das gleiche Phänomen aus unterschiedlicher ‚Wir-Perspektive': die Sicht auf zwei abgegrenzte Gruppen, bei Grada Kilomba aus der Perspektive Schwarzer und People of Colour-Frauen auf die ‚Normalen', bei Meyer Shevin aus der Perspektive der ‚Normalen' auf Menschen mit Beeinträchtigungen. Beide nehmen das Othering (vgl. z. B. Castro Varela & Mecheril 2016) in den

Fokus, die abwertende Konstruktion von ‚anderen', die von der gesellschaftlichen Norm abweichen – ein zentraler Aspekt rechtspopulistischen Denkens und Handelns. Die entscheidende Frage ist dabei, wer jeweils das ‚Wir' und wer das ‚Ihr' ist und wie beide in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse eingebettet sind, wer also über das ‚Wir' und ‚Ihr' entscheidet (vgl. El-Mafaalani 2018, 106).

1. Einleitung

Für inklusive Pädagogik ist Rechtspopulismus, der durch massive Abwertungstendenzen gegenüber Abweichungen von einer als homogen und national vorausgesetzten Normalität gekennzeichnet ist (vgl. Dannenbeck & Hinz in diesem Band), eine grundlegende Infragestellung. Denn die Gleichheit aller Menschen ist die Basis jeder inklusiven Pädagogik, auf die gleichwürdige Differenz aufbaut – sowohl im Sinne einer allen innewohnenden und nicht aberkennbaren Menschenwürde (vgl. Reitz 2020) als auch im Sinne der Gleichwürdigkeit (vgl. für die Schule Juul & Jensen 2009). Rechtspopulismus in Deutschland wertet dagegen alles ab, was nicht der ‚deutschen', männlichen, weißen, christlichen und heterosexuellen Normalität entspricht; Inklusion tritt dagegen genau für die Anerkennung heterogener Verständnisse, Selbstdefinitionen und Konstruktionen als gleich und gleichwürdig ein. Dies gilt jedenfalls dann, wenn inklusive Pädagogik nicht mit einem verengenden Tunnelblick nur auf Beeinträchtigung – ein wichtiger, aber beileibe nicht der einzige Aspekt von Gleichheit und Differenz – beschränkt wird. Und das ist trotz aller rhetorischer Bekenntnisse zu einem ‚breiten Inklusionsbegriff' für weite Teile der Politik, der Bildungsverwaltung, der Praxis und auch für Schriften aus der Wissenschaft zu konstatieren.

2. Theorie des Partnerismus

Solch falsche Universalismen – die Rede von ‚allen', die aber ‚so definiert Abweichende' ignoriert oder ausschließt – analysiert auch die Theorie des Partnerismus. Die feministische Historikerin, Juristin, Kultur- und Systemwissenschaftlerin Riane Eisler (2018) kritisiert bereits in ihren frühen Schriften der 1980er Jahre, dass die Geschichtsschreibung die ‚größere Hälfte der Menschheit' – Frauen und Kinder – ausschließt und sich exklusiv auf Männer und ihre Herrschaftsverhältnisse bezieht. Diese aus der Forschung an prähistorischen Gesellschaften mit matrilinearen Strukturen begründete Kritik führt Eisler bis in die Gegenwart fort, wo sie sie auch mit Bezug auf gesellschaftliche Subsysteme und die auf sie bezogene Forschung konkretisiert. So analysiert sie im Subsystem der Wirtschaft und der Wirtschaftstheorie (vgl. Eisler 2020) am Beispiel des Bruttoinlandprodukts zwei problematische Tendenzen: Es ignoriert und marginalisiert einerseits

un- oder unterbezahlte Care-Arbeit, die meist von Frauen geleistet wird (vgl. ebd., 12 sowie Roig 2021, 230–235). Andererseits berücksichtigt es armutserzeugende, umweltzerstörerische, kriegerische und kriminelle Erwerbstätigkeit als ‚positive' Faktoren ökonomischer Entwicklung (vgl. ebd., 18). Dagegen entwirft Eisler Grundlagen einer „caring economy" (ebd., 31).

Mit dieser Basis geht Eisler (2022, 10) auf den aus ihrer Sicht grundlegendsten Unterschied in sozialen Systemen – und damit auch in Gesellschaften – zu, den sie in einem Kontinuum zwischen herrschaftsbasierten und partnerschaftlichen Verhältnissen sieht. Es ist der entscheidende Unterschied, ob soziale Systeme durch gegenseitigen Respekt oder durch Top-Down-Kontrolle gekennzeichnet sind. Aus ihrer Perspektive sind alle weiteren gesellschaftlichen Differenzierungen diesem Unterschied nachgeordnet, seien es kapitalistische und sozialistische, religiöse und säkulare, nördliche und südliche, östliche und westliche sowie meist modernisierungstheoretisch auf (Unter-)Entwicklung bezogene Differenzen (vgl. Eisler 2015, 4).

Eisler bezieht jedoch neben dem analytischen Fokus einen weiteren in ihre Arbeit ein, der mit ihrer Biografie zusammenhängt: Sie floh als Siebenjährige in Wien vor den Nazis und ging mit ihrer Familie zunächst nach Kuba und später in die USA (vgl. Eisler 2002, 3). So entwickelte sie das Forschungsinteresse herauszufinden, wie eine Alternative zu den unmenschlichen Verhältnissen in Nazideutschland aussehen könnte. Insofern nimmt sie neben der Rolle einer distanziert analysierenden Wissenschaftlerin auch die einer Aktivistin ein, die eine notwendige „kulturelle Transformation" (ebd., 11) herbeiführen will – ähnlich wie dies auch für die erste Generation der integrationspädagogischen Forscher*innen kennzeichnend war (vgl. Müller 2018a; 2018b) und wie es, mit der Verbindung zwischen individuellen und kollektiven Erfahrungen, in der Wissenschaft selten, aber wieder zunehmend zu finden ist (vgl. Eisler 2002; Roig 2021; Haruna-Oelker 2022).

2.1 Eckpunkte der Herrschafts- und Partnerschaftsmodelle

Eisler (2020, 10) kennzeichnet ihre beiden gegenübergestellten Modelle sozialer Systeme durch den Unterschied, dass einerseits wechselseitiger egalitärer Respekt vorhanden ist und andererseits autoritäre Top-Down-Kontrolle ausgeübt wird. Dies gilt für den Umgang von Menschen miteinander auf der Mikroebene sowie für Institutionen auf der Mesoebene und Gesellschaften auf der Makroebene. Als wesentlich stellt sie dabei vier Eckpunkte heraus (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Hauptmerkmale des Herrschafts- und des Partnerschaftsmodells

	Herrschaftsmodell	**Partnerschaftsmodell**
Familien- und soziale Strukturen	Autoritäre Struktur per Wettbewerb und *dominanzgeprägte Hierarchien* in Familie und Gesellschaft. Top-Down-Kontrolle ökonomischer Ressourcen und Politiken. Kinder beobachten und erfahren Ungleichheit und Ungerechtigkeit als Norm.	Demokratische Struktur und manchmal *funktionelle Hierarchien*. Solidarisches Handeln wird ökonomisch wertgeschätzt. Egalitäre und gerechte Erwachsenenbeziehungen sind die Norm. Elternschaft ist *nicht* autoritär.
Geschlechterrollen und soziale Beziehungen	Ranking der männlichen Hälfte der Menschheit über die weibliche Hälfte. Rigide Geschlechterstereotypen mit der höheren Bewertung ‚maskuliner' Eigenschaften und Aktivitäten wie Härte und Besiegen gegenüber ‚femininen' wie Fürsorglichkeit und Gewaltfreiheit.	Gleiche Wertschätzung der männlichen und weiblichen Hälften der Menschheit. Fließende Geschlechterrollen mit einer hohen Wertschätzung für Empathie, Solidarität, solidarisches Handeln und Gewaltfreiheit bei Männern wie bei Frauen sowie in Sozial- und Wirtschaftspolitik.
Angst, Missbrauch und Gewalt	Hohes Maß an Angst und Gewalt, vom Schlagen bis zum Missbrauch durch ‚Obere' in Familien, Arbeitsverhältnissen und Gesellschaft.	Geringes Maß an Angst, Missbrauch und Gewalt. Respekt für Vielfalt und Menschenrechte.
Narrative	Überzeugungen und Geschichten rechtfertigen und idealisieren Herrschaft und Gewalt, die als unvermeidlich, moralisch und wünschenswert angesehen werden.	Überzeugungen und Geschichten, die empathische, beidseitig vorteilhafte und gewaltfreie Beziehungen als normal, moralisch und wünschenswert ansehen.

(eigene Übersetzung von Eisler & Fry 2019, 148; Quelle: Hinz 2021, 184)

Wie aus den sozialen Strukturen hervorgeht, gibt es in beiden Modellen Hierarchien, jedoch im Herrschaftsmodell strukturell festgelegte und somit unterdrückende, während sie im Partnerschaftsmodell zeitlich begrenzt auf bestimmte Funktionen bezogen sind. Das Geschlechterverhältnis wird zum einen mit dort legitimer ungleicher Wertschätzung und tradierten Zuweisungen von Geschlechterrollen verbunden und zum anderen als fluide, gleichberechtigt und individuell ausgestaltbar gesehen. Einerseits werden Gewaltverhältnisse als selbstverständlich angesehen, andererseits wird ihnen Respekt für Vielfalt und die Menschenrechte entgegengestellt. Entsprechend sind die Narrative gestaltet, nach denen einerseits Herrschaft und Gewalt und andererseits gewaltfreie Beziehungen mit wechselseitigem Respekt und Empathie als legitim, ‚normal' und wünschenswert angesehen werden.

Aus aktueller Sicht ist allerdings die binäre Konstruktion der Geschlechter als ‚Hälften der Menschheit' kritisch zu betrachten, da sie keinen Raum für

non-binäre Selbstverständnisse und ein entsprechendes Spektrum eröffnet.[1] Gleichwohl wird schon hier evident, dass eine Haltung des Rechtspopulismus extrem weit auf der Seite des Herrschaftsmodells steht, während Inklusion einem menschenrechtsbasierten Verständnis zufolge (vgl. Boban & Hinz 2017) quasi als Inbegriff für das Partnerschaftsmodell angesehen werden kann.

So richtig es ist, Rechtspopulismus und Inklusion in der Gegenüberstellung von Herrschafts- und Partnerschaftsmodell als Extreme zu kontrastieren, so sehr ist Eislers Gegenüberstellung nicht als Gut-Schlecht- oder Richtig-Falsch-Schema gedacht. Vielmehr geht sie davon aus, dass kein soziales Miteinander nur nach dominatorischen oder nur nach partnerschaftlichen Prinzipien funktioniert, sondern dass beide Tendenzen vorhanden sind – in jeweils unterschiedlicher Gewichtung. Trotzdem entsteht durch ihre Handlungsperspektiven, die auf ein Mehr an partnerschaftlichen Momenten gekennzeichnet sind, eine unterschiedliche Wertigkeit – dieser Widerspruch ist ihrer Theorie immanent.

Wenn Eisler (2005, 37) ihre Theorie also als „Partnerschafts-Herrschafts-Kontinuum“ versteht, kann mit ihr analysiert werden, in welchem Ausmaß gleichwürdige und in welchem Ausmaß repressive Beziehungen und Strukturen vorhanden sind. Damit ist ihre Theorie des Partnerismus dialektisch angelegt, die – ähnlich wie die Theorie integrativer Prozesse, bezogen auf Schule (vgl. Hinz 1993; 2021) – auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden kann.

2.2 Sieben Ebenen der Theorie

Eisler (2002) zeigt, dass für sie Partnerismus aus sieben Verhältnissen besteht (vgl. ausführlich Hinz 2021, bes. 187): aus dem Verhältnis zu mir selbst, zu meinen Vertrauten, zu Kolleg*innen und zur Community, zur nationalen Community, zur internationalen Community, zur Natur und zur Spiritualität. Zudem präsentiert sie für jede Ebene Vorschläge, wie sie reflektiert werden kann und welche Aktionen für Schritte in Richtung Partnerschaftlichkeit begonnen werden können.

Hier werden Parallelen zur Theorie integrativer Prozesse deutlich: Die ersten drei Ebenen erscheinen wie die Ecken des Dreiecks der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die weiteren vier bilden den Globe, der so weiter ausdifferenziert wird (vgl. Hinz 2021, 186). Die folgende Tabelle, die diesen Ansatz auf den verschiedenen Ebenen abbildet, stellt die Pole der dominierenden Gleichheit und Verschiedenheit als Extreme des Dominanzmodells – einerseits eigene Überlegenheit und Aufwertung, andererseits Unterlegenheit und Abwertung

1 In einer aktuellen Publikation des Center for Partnership Systems (2022, 5) findet sich eine veränderte Aussage, indem auf der dominatorischen Seite weiterhin von der Teilung in zwei Hälften ausgegangen, dies jedoch auf der partnerschaftlichen Seite durch die veränderte Formulierung „fluid, nonbinary gender roles“ ergänzt wird.

‚anderer' – sowie in der Mitte die Balance einer egalitären Differenz im Sinne der Gleichwertigkeit und Akzeptanz im Partnerschaftsmodell dar (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Polaritäten in Herrschafts- und Partnerschaftsmodell

	Ebenen	Dominanz Unterlegenheit Abwertung Verschiedenheit	Partnerschaft Gleichwertigkeit Akzeptanz Egalitäre Differenz	Dominanz Überlegenheit Aufwertung Gleichheit
1	Person	Verfolgung	Selbstakzeptanz	Verabsolutierung
2	Vertraute	Distanzierung	Dialog	Verschmelzung
3	Unmittelbares Umfeld	Verweigerung	Kooperation	Vereinnahmung
4	Nationale Community	Dämonisierung	Demokratie	Monopolisierung
5	Internationale Community	Exotisierung	Menschenrechte	Kolonialisierung
6	Ökologie	Erschließung	Nachhaltigkeit	Ausbeutung
7	Spiritualität	Verteufelung	Sinnsuche	‚Gurutum'

(Quelle: Hinz 2021, 187)

Dass es auf den ersten drei Ebenen Übereinstimmung mit der Systematik der Theorie integrativer Prozesse (Hinz 1993, 53; vgl. auch Wocken 2021, 84) gibt, ist wenig überraschend (vgl. Hinz 2021, 188).

- In der Beziehung der Person zu sich selbst sind es die problematischen Tendenzen der Verfolgung eigener, nicht erwünschter Anteile der Persönlichkeit und der Verabsolutierung erwünschter Anteile; hier geht es um Selbstakzeptanz – im Rahmen individueller Widersprüchlichkeit.
- Im Umgang mit Vertrauten geht es um Dialog (vgl. Wocken 2021, Kap. 2.2), jenseits von Verschmelzungs- und Distanzierungsbedürfnissen.
- Auf der handlungsbezogenen Ebene, bei Eisler v. a. bezogen auf die Arbeitswelt und die unmittelbare Community, geht es um Kooperation ‚auf gleicher Augenhöhe', ohne andere zu vereinnahmen oder sich ihnen komplett zu verweigern – etwa in Genossenschaften oder insgesamt in der Gemeinwirtschaft.

Auf den weiteren Ebenen mit ihrer größeren Differenzierung des Globe gestalten sich die Konstellation und Dynamik folgendermaßen (vgl. Hinz 2021, 188 f.):

- In der nationalen Gesellschaft liegt das Ziel in der möglichst weitgehenden Realisierung von Demokratie, ohne dass monopolisierende Tendenzen (‚das ist hier die Leitkultur') oder populistische Tendenzen, die Andere, u. U. verschwörungserzählerisch oder als ‚die da oben' in ihrer Unterschiedlichkeit dämonisieren (vgl. Castro Varela & Mecheril 2016), überhand nehmen.

- International finden sich als problematische Tendenzen einerseits solche der globalisierenden Kolonialisierung und andererseits solche der Exotisierung – vom Othering bis zur Vernichtung –, die sich ergänzend zu einer globalen ‚Coca-Cola-Kultur' und dem zunehmenden Verschwinden regionaler Kulturen beitragen und durch eine Orientierung an den Menschenrechten und an diplomatischem Umgang miteinander im Zaum gehalten werden.
- Auf ökologischer Ebene drohen als zwei Seiten der dominatorischen Medaille rücksichtslose, profitorientierte, ausgeweitete Erschließung und Ausbeutung von Ressourcen, die es im partnerschaftlichen Sinne zugunsten eines nachhaltigen Umgangs mit allen ökologischen Ressourcen zurückzudrängen gilt, wenn es global gelingen soll, „vom ‚Dolce Vita' für wenige zum ‚Buen Vivir' für alle" zu kommen (Boban & Hinz 2021, 50).
- Auf der Ebene der Spiritualität kann Sinnsuche mit ‚open mind' eine partnerschaftliche Zielrichtung sein, wogegen Verteufelung und ‚Gurutum' mit ‚einzig richtigen Wahrheiten' als dominatorische Versuche der Herrschaftsausübung über Haltungen gelten können.

Gleichwohl, auch beim Durchgang durch die sieben Verhältnisse oder Ebenen wird deutlich, dass Rechtspopulismus auf das dominatorische Extrem und Inklusion auf das partnerschaftliche Extrem des Kontinuums setzt – die Kontraste könnten kaum schärfer ausfallen.

Dass dies jedoch nicht so eindeutig ist, können zwei Beispiele verdeutlichen: In der kanadischen Provinz New Brunswick, einem „Leuchtturm für die weltweite Entwicklung inklusiver Bildung" (Hinz 2006, 24), finden sich in der Praxis und in ihren administrativen Vorgaben zahlreiche dominatorische Momente mit behavioristischem Hintergrund, die es offenbar ermöglichen, inklusive Bildung top-down mit eindeutigen Vorgaben zu versehen (vgl. Boban & Hinz 2019a; 2022b). Und auch im deutschen Inklusionsdiskurs lassen sich durchaus unterschiedliche Verständnisse finden, die eher einem dominatorischen Herrschaftsmodell oder einem egalitären Partnerschaftsmodell zugeordnet werden können (vgl. Boban & Hinz 2022a). Dabei gibt das dominatorische Modell eher den gesellschaftlichen Status-Quo mit seinen exklusiven Traditionen wider, während das partnerschaftliche Modell inklusive Ansprüche und Horizonte im Blick hat (vgl. Netti, Boban & Hinz 2022). Es erscheint also vielversprechend, genauer zu analysieren, wie weit jeweils dominatorische und partnerschaftliche Verhältnisse vorhanden sind, wie sich ihre Widersprüche gestalten und inwiefern jeweils ein Mehr an Partnerschaftlichkeit herstellbar ist.

2.3 Caring Education – partnerschaftliche Bildung

Wenn Eisler (2005; 2015) ihre Theorie der Partnerschaftlichkeit auf das Feld der Bildung bezieht und sie als „caring education" bezeichnet, sind für sie dabei

– aufbauend auf Pädagog*innen wie Pestalozzi, Montessori, Dewey und Freire (Eisler 2005, 11) – drei Aspekte maßgeblich.

Der *Partnerschaftsprozess* rückt in den Blick, wie gelernt und gelehrt wird (vgl. ebd., 41–45): Geht es eher um Kontrolle und Konkurrenz oder um Kooperation? Kann mit- und voneinander in Teams gelernt werden oder sind Lehrer*innen vor allem „Austeiler von Lektionen" (ebd., 14)? Und letztlich: „Geht es bei der Schulbildung von Kindern lediglich darum, ein ‚leeres Gefäß' zu füllen, oder sind Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer Partnerinnen/Partner im Abenteuer des Lernens?" (ebd.) Haben Kinder also die Chance, „dass ihre Stimme gehört, ihre Ideen respektiert und ihre emotionalen Bedürfnisse verstanden" (ebd., 42) werden?

Der *Partnerschaftsinhalt* beschreibt den Lehrplan und seine Botschaften (vgl. ebd. 14 f.): Beinhaltet er über die Vermittlung von Kulturtechniken hinaus auch die Chance, „zu kompetenten und mitfühlenden Bürgern, Arbeitern, Eltern und Gemeindemitgliedern heranwachsen zu können" (ebd., 14)? Werden z. B. Widersprüche zwischen gewaltverherrlichenden Inhalten und Botschaften in Fächern und dem Imperativ der Gewaltfreiheit thematisiert? Schließen die Inhalte des Curriculums die weibliche und männliche Hälfte der Menschheit – in unserem Verständnis das ganze Spektrum von Gender-Identitäten – ebenso ein wie Kinder mit unterschiedlichen ethnischen Zugehörigkeiten; wird also das Normalitätsverständnis hinterfragt? Werden Inhalte eher holistisch als parzelliert angegangen? Wird die Gesellschaft eher als feststehend oder als veränderbar dargestellt? Und letztlich stellt sich beim curricularen „Stoff zum Nachdenken und anschließendem Handeln" (ebd., 46) die Frage, die über zusätzliche Angebote wie eine ‚interkulturelle Woche' hinausgeht: „Welche Sichtweise von sich selbst, von unserer Welt und unserer Rolle und Verantwortung in ihr nehmen Kinder aus ihrer Schulzeit mit?" (ebd., 15)

Die *Partnerschaftsstruktur* bezeichnet die Gestaltung des Lernumfelds (ebd., 51–54): Wie weit wird demokratischen oder autoritären Prinzipien gefolgt? Wer ist wie an welchen Entscheidungsprozessen beteiligt? Und letztlich: „Ist das Lernumfeld in Form von Herrschaftshierarchien […] organisiert, die letztlich auf Angst beruhen, oder besteht es aus einer Kombination von horizontalen Verbindungen und sogenannten Funktionshierarchien […], in denen Macht nicht dazu gebraucht wird, anderen Menschen ihre Macht zu nehmen, sondern vielmehr, ihnen welche zu verleihen?" (ebd., 15) Hierbei ist bedeutsam, dass dominatorische ‚Macht über' andere ausgeübt wird, während partnerschaftliche ‚Macht zu' Unterstützung oder ‚Macht mit' anderen für etwas genutzt wird (vgl. ebd., 52).

Auf dieser Basis präsentiert Eisler (2005, 30) Materialien für die Neustrukturierung des Schulunterrichts für die gesamte Pflichtschulzeit, die ermöglichen sollen, „die Menschlichkeit von Kindern [zu] nähren".

Eisler (2005, 62) fasst die drei wesentlichen Zielsetzungen ihrer partnerschaftlichen Bildung wie folgt zusammen:

- „Das erste Ziel ist, Kinder dabei zu unterstützen, zu gesunden, liebevollen, kompetenten, sich selbst verwirklichenden Erwachsenen heranzuwachsen.
- Das zweite Ziel ist, sie zu unterstützen, das Wissen und die Fertigkeiten zu entwickeln, die ihnen über diese Zeit der Umwälzungen in Bezug auf Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft hinweghelfen.
- Das dritte Ziel ist, junge Menschen dafür auszustatten, für sich und zukünftige Generationen eine tragfähige Zukunft zu schaffen, die von stärkerer persönlicher, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Verantwortung und Mitmenschlichkeit geprägt ist – eine Welt, in der Menschen und unser natürlicher Lebensraum wahrhaft geschätzt werden und chronische Gewalt und Ungerechtigkeit nicht länger als ‚die Art und Weise, wie Dinge nun einmal sind' angesehen werden."

Partnerschaftliche Bildung weist also deutliche Überschneidungen mit inklusiver und mit demokratischer Bildung auf: Es geht um Demokratie, um Partizipation, um Inklusion und um Transformation – mit allen Widersprüchen, die insbesondere in Bildungsinstitutionen mit ihrem massiven Machtgefälle vorhanden sind. Diese Widersprüche gilt es im Blick zu behalten und auch immer wieder reflexiv zu thematisieren (vgl. Boban & Hinz 2019b).

3. Potenzial des Partnerismus für einen inklusiven Umgang mit Rechtspopulismus

Eislers Verständnis der Partnerschaftlichkeit zufolge stellt rechtspopulistisches Denken und Handeln eine extreme Form repressiver Herrschaftsausübung dar. Darüber hinaus bildet ihre Theorie auch eine Reflexionsfolie für inklusive Pädagogik, indem sie es nahelegt, über jegliche dominatorische Tendenzen der – geradezu alternativlos – ‚richtigen' Theorie, der ‚richtigen' Werte und der ‚richtigen' Strategien nachzudenken und sie zu hinterfragen (vgl. Hinz 2021, 189–191; Boban & Hinz 2022a sowie Hinz in diesem Band). In diesem Sinne wäre es problematisch, die Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus als eigenes, nicht in allgemeinere, dominatorische Aspekte eingebundenes Thema zu sehen und zu behandeln – etwa in einer mehr oder minder isoliert stattfindenden ‚Projektwoche gegen rechts'. Inwiefern Eislers Ansatz dabei helfen kann, inklusiv mit rechtspopulistischen Tendenzen umzugehen, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte. Dabei geht es nicht um konkrete Handlungsstrategien, sondern um die Fokussierung des Gegenstands im Sinne von Navigationshilfen.

3.1 Gleichwürdigkeit absichern

Partnerschaftliche Bildung hat das Potenzial zu vermeiden und zu reflektieren, wo Tendenzen wirksam werden, die die Gleichwürdigkeit von Menschen in Frage stellen. Dabei gilt es jedoch keine harmonistische Vorstellung zu kultivieren. El-Mafaalani (2021, 98 f.) verdeutlicht, dass es kein Zeichen des Misslingens ist, wenn in einer pluraler werdenden (Schul-)Gesellschaft vermehrt Konflikte auftauchen. Vielmehr ist es logisch, dass es vermehrt Auseinandersetzungen gibt, wenn immer mehr unterschiedliche Menschen ‚am Tisch sitzen', einen ‚Teil des Kuchens' beanspruchen und bei seinem Rezept mitreden wollen (vgl. El-Mafaalani 2018; Haruna-Oelker 2022, 16) – insofern plädiert er für eine ‚Streitkultur' statt einer geschichtsvergessenen ‚Leitkultur' (vgl. die Analyse von Czollek 2020, 55–71 sowie Jahr in diesem Band).

Populistische Haltungen bauen mit ihren rassistischen und sexistischen Aspekten auf die starken Traditionen kolonialistischen Denkens auf, die bis in die Gegenwart gesellschaftlich tief verwurzelt sind (vgl. El-Mafaalani 2021). Auch wenn es zu pädagogischem Selbstverständnis zunächst quer zu liegen scheint – El-Mafaalani (2018, 109 sowie 2021) zieht aus der Analyse des Rassismus die Folgerung, es müsse eigentlich Freude aufkommen, wenn rassistisches Denken und Agieren entdeckt wird, denn es ist überall vorhanden; insofern sieht er das Prädikat „Schule ohne Rassismus" als problematisch an.

Wie das konkret aussehen kann, zeigt ein Beispiel aus einer kanadischen Schule, in der Kinder wöchentlich die Möglichkeit haben, „negative Erfahrungen" (El-Mafaalani 2021, 113) zu thematisieren: „Sehr häufig geht es um Rassismus, aber auch um Diskriminierung aufgrund anderer körperlicher Merkmale (Behinderung oder Übergewicht) oder Genderaspekte" (ebd.). Bei dieser regelmäßigen, unabhängig von Vorfällen stattfindenden Runde steht die gemeinsame Reflexion im Vordergrund, es geht um „Problembewusstsein und Selbstbewusstsein, um Erwartungen und Interpretation, um die Frage: Wie ordne ich ein, was ich erfahren habe?" (ebd., 114) – letztlich um das Empowerment von Kindern, „mit solchen Fragen in einer konstruktiven Form umzugehen" (ebd.). Dessen Basis liegt in der Anerkennung, dass alle Kanadier*innen sind, unabhängig von ihrer Herkunft – wenngleich in einer eher dominatorischen Form, mit Nationalhymne und klaren behavioristischen und letztlich kolonial-christlich-weißen Vorgaben, wie die Kinder als „good canadian citizen" zu handeln und zu denken haben (vgl. Boban & Hinz 2019a; 2022b). Und dennoch handelt es sich um eine intersektional orientierte Strategie, wie Kinder und ihre Lernbegleiter*innen sich partnerschaftlich und mit allen emotionalen Anteilen mit Fragen von Diskriminierung auseinandersetzen können (vgl. El-Mafaalani 2021, 113–115).

3.2 Othering und kategoriales Denken intersektional in Frage stellen und die Fluidität von Differenzen betonen

Partnerschaftliche Bildung hat das Potenzial zu vermeiden und zu reflektieren, wo Tendenzen zu stigmatisierenden Bildungen und Verfestigungen von Gruppenkategorien wirksam werden – seien es Sexismus und ‚Genderwahn', Rassismus und ‚Umvolkung', Ableismus und die ‚Inklusionsideologie' oder im Feld der Bildung ‚interkulturelle Ideologie' und ‚Kuschelpädagogik'. Im Kontrast dazu lädt partnerschaftliche Bildung dazu ein, Differenzen intersektional und als fluide wahrzunehmen.

Gerade in der rassismuskritischen Bildung wird das Othering schon länger stark thematisiert. Im Rahmen der Kritik an der Dominanzkultur (vgl. Rommelspacher 1995; Attia, Köbsell & Prasad 2015) geht es nicht nur um einzelne Aspekte – etwa Kritik an rassistischer, ableistischer oder sexistischer Diskriminierung –, vielmehr ergeben die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Aspekten das Gesamtbild einer Dominanzkultur, die unterdrückende Wirkungen erzielt (vgl. Roig 2021). Dass dies kein neuer Gedanke ist, zeigt die bereits 1984 gestellte rhetorische Frage von Lorde (2022, 155): „Kann irgendjemand hier noch glauben, der Befreiungskampf sei die Angelegenheit einer bestimmten Community, einer einzelnen Altersgruppe, eines Geschlechts, einer Religion oder Klasse?" Sie gibt auch gleich die Antwort dazu: „Wir sollten uns gemeinsam für eine Zukunft einsetzen, die uns alle einschließt, und wir sollten mit den besonderen Stärken unserer jeweiligen Identität auf diese Zukunft hinarbeiten. Dafür müssen wir unsere Unterschiede zulassen und unsere Gleichheit erkennen" (ebd., 157) – ganz im Sinne der egalitären Differenz.

Diesem umfassenden, intersektional verflochtenen System steht die Notwendigkeit gegenüber, dieses Denken und Handeln in Frage zu stellen. Obwohl gesellschaftliche Unterdrückungsprozesse sich gegen Gruppierungen richten, wie auch das Konstrukt der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit verdeutlicht (vgl. Heitmeyer 2018), ist es gerade im pädagogischen Bereich umso gefährlicher, in Gruppen zu denken, weil dort das Othering potenzielle Zukünfte massiv beeinflusst – in aller Regel negativ. Daher gilt es größte Vorsicht und Reflexivität zu entwickeln, was derartige Zuschreibungen angeht.

Für solche nicht-etikettierenden Ansätze gibt es praktische Beispiele, auch in Deutschland und am weitestgehenden in Hamburg (vgl. Hinz & Köpfer 2016): Die integrative Grundschule in Hamburgs sozialen Brennpunkten der 1990er Jahren war der bisher konsequenteste Ansatz, der es immerhin bis zur vierten Klasse offenhielt, welche institutionellen Möglichkeiten und Barrieren jedem Kind bevorstehen – sei es der Zugang zum Gymnasium, zur Realschule oder zur Hauptschule oder auch ein erst dann attestierter sonderpädagogischer

Förderbedarf. Dort war es möglich und wurde auch praktiziert, jedes Kind als gleichwürdiges und unterschiedliches Individuum ernst zu nehmen, ohne es zu ‚schubladisieren' – ganz im Sinne des Partnerschaftsmodells. Zunächst galt dies für die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, jedoch schnell auch darüber hinaus für andere Kategorien. Gleichwohl schaffte dieser Schulversuch die grundlegenden Widersprüche nicht aus der Welt – schon mit der Begrenzung auf die Grundschule.

3.3 Benachteiligungen und Privilegierungen mit ihren intersektionalen Wechselwirkungen thematisieren

Roig (2021, 337) postuliert – ganz im Sinne Eislers –, dass im Zuge der Unterdrückung durch Patriarchat, Rassismus und Kapitalismus nicht nur Benachteiligungen, sondern auch Privilegien entstehen. Alle drei sind „intersektional geprägt und geformt" (Emcke 2022, 104). Privilegien fügen den Privilegierten neben Vorteilen auch „Schaden" (Roig 2021, 337) zu, denn auch sie sind in gewissem Sinne „Gefangene und Opfer eines Unterdrückungssystems" – wenngleich „auf unterschiedliche Art und Weise und verschiedenem Ausmaß" (ebd., vgl. El-Mafaalani 2021, 143 f.). Sie sind mit ihrem abwehrenden „fragilen Ego" gefordert, „der Perfektion zu genügen, die [ihnen] zugeschrieben wird" (Roig 2021, 343). Diese Fragilität kann zugunsten von Vulnerabilität überwunden werden (ebd., 346) – und Vulnerabilität ist allen Menschen eigen.

Roig (2021, 324) kommt zu mehreren Folgerungen, was – auch in der Begleitung von Heranwachsenden – vonnöten sei: „die radikale Akzeptanz" von Angst und die „radikale Solidarität" mit Menschen – auch solchen, die bisher intersektional in einer Hinsicht privilegiert und in anderer benachteiligt werden (ebd., 349), etwa als akademisch gebildete, heterosexuell orientierte Frau of Colour im Rollstuhl. Entscheidend ist dabei die bereits angesprochene Frage der Empathie: „Bist du bereit, die Welt aus einer Perspektive zu sehen, die nicht deine ist? Bist du bereit, wirkliche Empathie für Menschen zu empfinden, die als minderwertiger als du konstruiert wurden?" (ebd., 350) In diesem Fall kann es möglich werden, sich „von der Last der falschen Überlegenheit zu befreien" und „eine tiefere Verbindung zu allen Menschen – und Lebewesen – kultivieren" (ebd.) zu können. Hier geht es somit ganz und gar nicht um die Distanzierung oder Verurteilung von Menschen mit bestimmten Zuschreibungen mit einer dazugehörigen Zwei-Gruppen-Theorie von ‚guten, demokratischen' und ‚schlechten, rechtspopulistischen' Haltungen, sondern um die – untrennbare – Befreiung aller Menschen aus ihren je unterschiedlichen Unterdrückungsmechanismen (vgl. hierzu auch Gatter et al. in diesem Band).

3.4 Eigene Wahrnehmung hinterfragen und in Resonanz gehen

Der egalitäre und vorurteilsbewusste Umgang mit Vielfalt vermag eine Plattform zu schaffen, auch Phänomene des Rechtspopulismus zu thematisieren, ohne moralisch und missionarisch zu werden. Zentral ist dabei nach Roig (2021, 146) die von Hannah Arendt diagnostizierte Entmenschlichung zugunsten der Empathie für andere Menschen zu überwinden (vgl. auch Bauer 2020, 108). So kann das „racial empathy gap“ (Roig 2021, 146) reduziert werden. Vor dessen Hintergrund ist es auch wichtig, dass nicht nur jeweils Diskriminierte über die jeweilige Diskriminierung sprechen und schreiben, denn dann gingen „Empathie und Solidarität“ verloren (Emcke 2022, 108); gleichzeitig gilt es „Sichtbarkeiten und Hörbarkeiten“ (ebd.) zu reflektieren, denn es wäre problematisch, wenn „nur Weiße über Rassismus reden“ (ebd.). Die hohe Bedeutung von Empathie – gegenüber anderen Menschen wie auch der Natur – wird auch bei Bauer (2020, 40) deutlich, der die These vertritt: „Je sicherer sich der einzelne Mensch seines Selbstwertes ist, je stabiler sich sein Selbstwertgefühl entwickeln konnte, desto eher wird er oder sie den Weg in eine engagierte Gruppe finden und desto geringer ist die Gefahr, in der eigenen Biografie erlittene Verletzungen in einer narzisstischen Gruppe kompensieren zu müssen.“ Zur Empathie tritt die Resonanz hinzu, denn „menschliche Gesellschaften sind Resonanzräume“ (ebd. 2019, 206), die für die Wechselwirkung zwischen Person und Umfeld zentral sind. „Was dagegen immer toxisch wirkt, ist gänzliche Nichtbeachtung, also die Verweigerung jeglicher Resonanz“ (ebd.) – wie war das nochmal mit dem (sonder-)pädagogischen ‚Ignorieren unerwünschten Verhaltens‘?

3.5 Dominatorisches Denken und Handeln reflektieren und abbauen, partnerschaftliches ausbauen

El-Mafaalani (2021, 116 f.) beschreibt vier pädagogische Herausforderungen durch Rassismus, die auf intersektional verstandene Diskriminierung hin verallgemeinert werden können:

- Nicht selbst diskriminieren – „eine Selbstverständlichkeit“ (ebd., 116) für Pädagog*innen,
- Diskriminierung aktiv suchen und sie thematisieren, sei es „in Lehrmaterialien, zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialen Verhältnissen“ (ebd.),
- „betroffene Kinder und Jugendliche stärken, sie darauf vorbereiten“ (ebd.) – wie im kanadischen Beispiel – und
- „in die eigene Organisation hineinwirken“, indem dort Diskriminierung als interaktionelle und strukturelle Gegebenheit thematisiert wird.

Hier bleibt jedoch außerhalb der Betrachtung, inwiefern nicht die Selektions- und Allokationsfunktionen von Schule schon per se zu Diskriminierung beitragen, wenn Lehrer*innen im schulischen Alltagshandeln ‚gute' und ‚schlechte' Schüler*innen erzeugen sollen – aus Perspektive demokratischer Bildung ein Fall struktureller Gewalt (vgl. Boban & Hinz 2019b, 103).

Mit Eislers sieben Ebenen des Partnerismus (vgl. Abb. 4) systematisiert, bieten sich für das Feld der Bildung vielfältige Anknüpfungspunkte (vgl. im Folgenden Eisler 2002).

- Bei der Beziehung zu sich selbst geht es um die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle jenseits von Stereotypen weiblicher Hilfs- und männlicher Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Eisler 2002, 14), das „deprogramming" alter innerer Imperative (ebd., 12) und eine holistisch verstandene „Heilung" (ebd., 22, vgl. Roig 2021, 350; Haruna-Oelker 2022, 111) – und das nicht durch Andere, sondern als „Self-Care" (Roig 2021, 362).
- Bei der Beziehung zu Vertrauten stehen die Auseinandersetzungen mit „myths about human nature" und das Entdecken von Wegen zu befriedigenderen Beziehungen im Fokus (Eisler 2002, 31), vor allem in der Orientierung an „partnerschaftlicher Elternschaft" (ebd., 42) und dem Abbau „alter Geschlechterprogrammierungen" (ebd., 49).
- Bei der Beziehung zum unmittelbaren Umfeld – und das betrifft auch Bildung – gilt es eine „partnership organisation" (ebd., 68) mit der „Verantwortlichkeit gegenüber Mitarbeiter*innen, Communities und dem Planeten" (ebd., 69) zu entwickeln, die über „Teamarbeit und eine größere Partizipation in Entscheidungsprozessen" (ebd., 69) zu einer „fürsorglicheren und inklusiveren Arbeitskultur" (ebd., 71) führen kann.
- In der Beziehung zur nationalen Community geht es darum, „national beliefs, laws, and policies" (ebd., 89) zu beeinflussen, was bereits damit beginnt, die Haltung zu verändern, dass „du und ich keinen Unterschied machen können" (ebd., 92). Politik und entsprechende Botschaften in den Medien gilt es durch die „partnership lense" (ebd., 102) zu reflektieren, vor allem unter den Aspekten „Kindheit, Gender, Ökonomie und Beliefs" (ebd., 113).
- In der Beziehung zur internationalen Community steht das Potenzial für einen „global shift from domination to partnership" (ebd., 123) im Zentrum, durch das Internet unabhängig von räumlichen Distanzen. Es ermöglicht die „Arbeit für Menschenrechte" (ebd., 130) und menschenfreundlichere „economic rules and social priorities" (ebd., 141), die insbesondere den Bedarfen und Rechten von Frauen und Kindern entsprechen – und das gemeinsam mit „grassrots groups all over the world" (ebd., 148).
- In der Beziehung zur Ökologie geht es darum „how we think, how we live, our politics, our economics, our technology, and how all this relates to our Mother Earth" (ebd., 157) und darum, die „ökonomischen Regeln und

Geschäftspraktiken“ mit Blick auf das „natural environment“ (ebd., 169) entsprechend zu verändern, sodass mehr Nachhaltigkeit und u. a. eine höhere Wertschätzung von Subsistenzwirtschaft entsteht.

- Und schließlich zielt sie in der Beziehung zur Spiritualität auf „deeper meaning, purpose, and joy“ (ebd., 181) mit einem „vollständigeren, genaueren und hoffnungsvolleren Blick darauf, was Menschsein bedeutet“ (ebd., 200). Auch Roig (2021, 319) spricht von einem notwendigen „tiefen kollektiven Bewusstseinswandel“.

Wie Roig (2021, 321) feststellt, wurden bisher durch soziale Bewegungen „weder die weiße Herrschaft, noch die männliche Dominanz, noch die Übermacht des Kapitals […] abgeschafft“. Nun aber stellen die auffallend oft von jungen Frauen repräsentierten sozialen Bewegungen insgesamt „die Verteilung der Macht infrage“ (ebd., 322), auch dadurch, dass sie über die Erkenntnis verfügen, „dass unser Gedanken- und Wertesystem, in dem das Individuum im Mittelpunkt steht, überwunden werden muss“ (ebd., 320). Dass diese Auseinandersetzungen mit „politischen, wirtschaftlichen, kulturellen, ökologischen und spirituellen Krisen“ (ebd., 323) einhergehen, erscheint logisch. Sie können auch als Zeichen für eine sich ankündigende Veränderung gelesen werden, denen durch „Loslassen und Vertrauen“ oder durch „Angst und Abwehr“ (ebd.) entgegengetreten werden kann – eine These, die auch bei anderen Ansätzen vertreten wird, etwa bei der Theorie U (vgl. Scharmer 2009) oder der Regnose (vgl. Horx 2021). Auch Eisler (2020, 20) geht von einer solchen aktuellen Konstellation aus, die eine „neue Denkweise“ erfordert und sie bereits als „Revolution für das Leben“ (von Redecker 2021) hervorbringt. Rechtspopulismus, Gewalt und autokratische Unterdrückung – bis hin zu Putschen und Kriegen – können so als Gegenwehr von in die Krise geratenen dominatorischen Traditionen und Strukturen verstanden werden – von der Familie bis zur internationalen Ebene, wie ab 2022 beim russischen Angriffskrieg auf die Ukraine dramatisch deutlich wird.

Es gilt daher, tradierte Haltungen, Interaktionen und Strukturen nicht zu bekämpfen, sondern sie zu „verstehen und sichtbar [zu] machen. Nur so ist es möglich, eine ewige Wiederholung zu vermeiden“ (Roig 2021, 327). Damit ergibt sich eine Verbindung zu psychoanalytisch orientierten Ansätzen, wie etwa Alice Millers These zum Wiederholungszwang (1979) oder Arno Grüns Theorie der „Identifikation mit dem Aggressor“ (1997, 85–103). Es gilt also, „einen Prozess des Verlernens“ (Roig 2021, 327) mit der „Notwendigkeit der Dekolonisierung von Wissen“ (ebd., 328) einzuleiten. Nicht ‚Kampf gegen Rechtspopulismus‘ heißt die Devise, sondern ‚Reflexion und Dekolonisierung von Rechtspopulismus‘ wäre die Perspektive.

4. Fazit

Die Theorie des Partnerismus mit Bezug auf Bildung kann die Orientierung erleichtern, worum es bei einer inklusiven und konstruktiven Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus geht – um eine dialogische Auseinandersetzung mit dominatorischen bzw. mit unterdrückenden Haltungen, Interaktionen und Strukturen. Dabei erscheint es hilfreich, wenn nicht nur Benachteiligungen, sondern auch Privilegierungen mit ihren intersektionalen Verflechtungen in den Fokus gerückt werden, zumal dadurch die Gefahr reduziert wird, wiederum das Denken in zwei Gruppen zu reproduzieren und zu verfestigen. In der Realität gibt es nicht die ‚Normalen' und die ‚Anderen', sondern eine Vielfalt von auch individuell wahrnehmbaren Wechselwirkungen von diskriminierenden und privilegierenden Aspekten. Damit können auch als rechtspopulistisch wahrgenommene Personen der Negativrolle entgehen, die nicht wirklich weiterführt, sondern eher Reflexion behindert. Mehr oder minder isolierte Aktionen und Planungen wie eine ‚Projektwoche gegen rechts' haben nur begrenzte Reichweite; hier erscheint es weiterführend, wenn Diskriminierungskritik mit all ihren intersektionalen Facetten die Perspektive bildet. So könnte die Verletzung von Menschenrechten – auch in der Bildung – den Fokus darstellen, ohne kategorial Zielgruppen der Bemühungen um Prävention und Intervention definieren zu müssen (vgl. Leonhardt et al. 2022). Die Akzeptanz und der Schutz menschlicher Vulnerabilität wären die Grundlagen.

Auffällig ist zudem, dass Bildung offenbar für alle Problemlagen gut ist – auch die des Rechtspopulismus und der Bedrohung eines demokratischen Gemeinwesens – und insofern eine Rolle als „Lückenfüller und Allheilmittel" (El-Mafaalani 2020, 50) zu haben scheint. Unabhängig davon, ob man sie humanistisch als ‚Veredlung des Menschen' oder neoliberal als ‚Fördern und Fordern der Entwicklung des Humankapitals' versteht (ebd., 32 f.), erscheint diese Zuschreibung merkwürdig, denn Bildung ist nicht unabhängig von gesellschaftlichen An- und Widersprüchen.

Es ist zudem eine eigentümliche Konstellation, wenn immer wieder – etwa für den Erhalt der Demokratie (vgl. Ehnert & Hädicke 2020) – auf eine bessere (politische) Bildung verwiesen wird (so z. B. von Nancy Faeser 2021 als Schwerpunkt ihrer Arbeit als Bundesinnenministerin), aber dominatorische Strukturen auch und gerade in der Schule ausgeblendet werden und bestenfalls über Demokratie ‚unterrichtet' wird – welch passender Begriff. Hier bieten „demokratische Schulen" (vgl. Boban & Hinz 2019b), unter Umständen mit soziokratischen Entscheidungswegen (vgl. Boban, Hinz & Kramer 2022) einen größeren Horizont, denn in ihnen bildet Demokratie als sonst fehlendes Puzzleteil demokratischer Gesellschaft ein grundlegendes Prinzip des Alltagslebens (vgl. Hecht 2011).

Demokratische Orientierungen können schwerer gedeihen in einem Bildungssystem, das noch immer diverse Merkmale aus seiner Entstehungszeit trägt, als

es um Konkurrenz und Überlegenheit des Weißseins und gleichzeitig um das Funktionieren in diktatorischen, kolonialistisch ambitionierten und missionierenden Gesellschaften ging. Es gilt, dieses System mit all seinen zu Diskriminierung und Privilegierung beitragenden, Empathie und Resonanz behindernden Anteilen (selbst-)kritisch und dekolonisierend zu reflektieren und im Sinne des Partnerismus und des Abbaus von Otherings mit der Zweiteilung in ‚Wir' und ‚Sie' als gesellschaftliches Puzzleteil zu demokratisieren. Oder um es mit Eva von Redecker (2021) zu sagen: Im Sinne einer „Revolution für das Leben" könnten wir „pflegen, was uns anvertraut ist, anstatt es zu unterwerfen" (ebd., 16) – auch in der Pädagogik.

Literatur

Attia, Iman; Köbsell, Swantje & Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2015): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript

Bauer, Joachim (2019): Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst in Resonanz. München: Karl Blessing

Bauer, Joachim (2020): Fühlen, was die Welt fühlt. Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur. München: Karl Blessing

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 32–50

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019a): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate'? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 445–458

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019b): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2021): Box(en)stopp: Zeit für grundlegende Veränderungen. Eckpunkte einer inklusions-, demokratie- und partnerschaftsorientierten Pädagogik im 21. Jahrhundert. In: Leben mit Down-Syndrom, Nr. 96, 44–50

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022a): Inklusion und Partizipation – kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. Zeitschrift für Inklusion, 16(4). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610 [31.12.2022]

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022b): Why Decolonization is so important. In: Christou, Theodore M.; Kruschel, Robert; Merz-Atalik, Kerstin & Matheson, Ian A. (Eds.): Inclusion in Education. European and Canadian Perspectives on Diverse Learners in Schools. New York/London: Routledge, 196–200

Boban, Ines, Hinz, Andreas & Kramer, Kathrin (2022): „Wenn jede Stimme Einfluss hat" – Soziokratie im Bildungssystem In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, 245–258

Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript

Center for Partnership Systems (2022): The Partnership Technology Toolkit. Hilo, HI: Center for Partnership Partnership Systems. URL: static1.squarespace.com/static/6137da1ec3e42a6fe68a95f1/t/

63289c3b8701196287444cc3/1663605826496/Interactive+Partnership+Technology+Toolkit+9_15_22_Optimizer.pdf [22.10.2022]
Czollek, Max (2020): Desintegriert euch! 5. Auflage. München: btb
Ehnert, Katrin & Hädicke, Maximiliane (2020): Kinder- und Jugendpartizipation als Demokratieförderung – Handlungshorizonte von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 93–106
Eisler, Riane (2002): The Power of Partnership. Seven Relationships that will change your life. Novato, CA: New World Library
Eisler, Riane (2005): Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung. Freiamt: Arbor
Eisler, Riane (2015). Nurturing Children's Humanity: Partnership Education. Interdisciplinary Journal of Partnership Studies: Vol. 2: Issue 2. URL: pubs.lib.umn.edu/ijps/vol2/iss2/5 [13.10.2022]
Eisler, Riane (2018): Kelch & Schwert. Weibliches & männliches Prinzip in der Geschichte. Unsere Geschichte, unsere Zukunft. 3. Auflage. Freiamt: Arbor
Eisler, Riane (2020): Die verkannten Grundlagen der Ökonomie. Wege zu einer Caring Economy. Marburg: Büchner
Eisler, Riane & Fry, Douglas P. (2019): Nurturing our Humanity: How Domination and Partnership Shape Our Brains, Lives and Future. New York: Oxford University Press
El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrations-Paradox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch
El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch
El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch
Emcke, Carolin (2022): Für den Zweifel. Gespräche mit Thomas Strässle. Zürich: Kampa
Forest, Marsha, Pearpoint, Jack & Snow, Judith (1992): The Language of US and THEM. In: Learning Together Magazine Issue 3, 22
Gruen, Arno (2000): Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. München: dtv
Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken. München: btb
Hecht, Yaacov (2011): Democratic Education: The Beginning of a Story. Roslyn Heights, NY: AERO
Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I. Berlin: Suhrkamp
Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio. URL: bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html [13.10.2022]
Hinz, Andreas (2006): A World of Difference: Inclusive Education in Canada and Germany. In: Education Canada 46, No.1, 22–24
Hinz, Andreas (2021): Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In: Wocken, Hans (Hrsg.): Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten. Hamburg: Feldhaus, 177–199
Hinz, Andreas & Köpfer, Andreas (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 36–47
Horx, Matthias (2021): 10 Zukunftsthesen für eine Post-Corona-Welt. Frankfurt/Wien: Zukunftsinstitut. URL: www.zukunftsinstitut.de/artikel/10-zukunftsthesen-fuer-die-post-corona-welt/ [13.10.2022]
Juul, Jesper & Jensen, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. 3. Auflage. Weinheim: Beltz
Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.) (2022): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa
Lorde, Audre (2022): Sister Outsider. Essays. 3. Auflage (ursprünglich 1984). München: Hanser
Miller, Alice (1979): Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Müller, Frank J. (2018a): Blick zurück nach vorn. WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen: psychosozial

Müller, Frank J. (2018b): Blick zurück nach vorn. WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: psychosozial

Netti, Patricia; Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022): „Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich." Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen. Weinheim: Beltz Juventa

Reitz, Sandra (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 33–48

Roig, Emilia (2021): why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda

Scharmer, C. Otto (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer

von Redecker, Eva (2021): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer

Zum Potenzial des Anerkennungsbegriffs im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Rechtspopulismus

Marie-Louis Zucker

Abstract: Der Beitrag befasst sich mit aktuellen Ansätzen im Anerkennungsdiskurs sowie dem Konzept der radikalen Pluralität nach Prengel (2019) und versucht, diese so miteinander ins Gespräch zu bringen, dass im Ergebnis erste Implikationen für den Umgang mit rechtspopulistischen Orientierungen in inklusiven Bildungssettings abgeleitet werden können. Dafür wird die Mehrdimensionalität des Anerkennungsbegriffes in den Mittelpunkt gerückt und so ein Modell des Anerkennungsprozesses eingeführt, das in Motiv-, Vollzugs-, Wirkungs- und Dynamikebene unterscheidet. Zentral ist dabei, dass jedwedes Handeln mit Kommunikation und Anerkennung verknüpft gedacht wird, sich also niemand von Anerkennungsprozessen frei machen kann. Der sich aus der Forschungslage ergebende Zusammenhang zwischen Anerkennung und rechtspopulistischen Orientierungen wird schließlich fruchtbar gemacht, indem anhand des Modells des mehrdimensionalen Anerkennungsprozesses erste handlungsleitende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Schlagwörter: Anerkennung, radikale Pluralität, Motivebene, Vollzugsebene, Wirkungsebene

1. Einführung

Kann inklusive Bildung im Angesicht von Rechtspopulismus gelingen? Annedore Prengel (2019) hat mit ihren Ausführungen zur radikalen Pluralität bereits ein mögliches Konstrukt geliefert, um das Verhältnis von inklusiver Bildung und Rechtspopulismus zu charakterisieren. Jedoch gibt dieser Ansatz kaum Aufschluss darüber, wie in der unterrichtlichen Praxis konkret zu verfahren ist, wenn sich implizit oder explizit Ablehnung gegenüber Verschiedenheit zeigt. Zudem geht Prengel von einem Anerkennungsbegriff aus, der den Wertschätzungsaspekt fokussiert. Der Anerkennungsbegriff ist jedoch ein „mehrdimensionale[r] Problem- und Problematisierungsbegriff" (Balzer & Ricken 2010, 38). Eine einheitliche Bestimmung dieser Dimensionen existiert bisher nicht. Der vorliegende Beitrag nähert sich daher über grundlegende Gedanken zu Inklusion und radikaler Pluralität dem Anerkennungsbegriff, um diesen anschließend von einem anfänglich eher oberflächlichen und alltäglichen Blickwinkel, über ein allgemeindidaktisches Beispiel einer Anwesenheitskontrolle, hin zum Kontext Rechtspopulismus immer konkreter zu beschrieben. Zuerst wird anhand der groben Alltagsperspektive die Relevanz verdeutlicht, indem gezeigt wird, dass

Anerkennungshandlungen unvermeidlich sind. Im Anschluss wird ein Modell aus vier Ebenen und deren insgesamt elf Dimensionen expliziert, welches der Mehrdimensionalität des Anerkennungsbegriffs Rechnung trägt und diese zugleich sichtbar macht. Dabei wird unter anderem deutlich, dass Anerkennung nicht nur positiv konnotierte Wertschätzung meint. Abschließend werden erste Gedanken zum Umgang mit Rechtspopulismus in Bildungskontexten abgeleitet.

2. Anerkennung von Einzigartigkeit im Kontext inklusionssensibler Bildung

In einem weiten Verständnis von Inklusion ist der Grundgedanke inklusiver Bildung identisch mit dem programmatischen Legitimationsmoment aller demokratischen Bildungsinstitutionen (vgl. Mecheril & Plößer 2009, 196). Lernen und Entwicklung sollen für alle Subjekte individuell ermöglicht werden. So wird zunehmend die persönliche Handlungsfähigkeit gestärkt und die Subjekte werden schlussendlich befähigt, selbstbestimmt an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen teilhaben zu können.

Doch so schön und wichtig konzeptionelle Ideen davon, was (inklusive) Bildung sein und leisten sollte, auch sind, die Realität zeichnet häufig noch ein anderes Bild von der Institution Schule (ebd., 197):

> „So werden unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt, diese führen aber häufig zu einer Reproduktion von Ungleichheit, weil […] Privilegierte von dem ‚gleichen Wettbewerb unter Ungleichen' profitieren; andere erfahren Nachteile in diesem System."

Selbst wenn Schule Lernen, Entwicklung und Teilhabe für alle individuell ermöglichen würde, stünde die Gesellschaft vor dem Hintergrund der Inklusion als Ganzes in der Pflicht sich zu wandeln. Sonst blieben Zugänge zu verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auch weiterhin verstellt.

Kommt Mensch gedanklich von der Gesellschaft als Ganzem zurück zum Bildungssektor, ist die Frage angebracht, wie der Einzigartigkeit aller Schüler*innen begegnet werden kann, damit das Bildungssystem sich einer tatsächlichen Chancengerechtigkeit anzunähern vermag. In den letzten Dekaden hat in diesem Zusammenhang der Begriff der Anerkennung in erziehungswissenschaftlichen Kontexten – vor allem die Anerkennung von Differenz in der Interkulturellen, Feministischen und Integrativen Pädagogik – viel Aufmerksamkeit erfahren. Die „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 1993; 1995; 2006; 2019) ist mit ihren vier Neuauflagen hier geradezu zum Standardwerk geworden. Prengel stellt darin heraus, „dass mit der Analyse von Gemeinsamkeiten zwischen Interkultureller,

Feministischer und Integrativer Pädagogik wesentliche Aspekte der ‚Inklusiven Pädagogik' herausgearbeitet werden konnten. Daraus folgt, dass ‚Pädagogik der Vielfalt' und ‚Inklusive Pädagogik' als Synonyme zu verstehen sind" (Prengel 2019, X). Prengel entwirft eine nichtausgrenzende Pädagogik, die anhand der Anerkennung der Einzigartigkeit der Subjekte eine Erziehung zur Selbstachtung und Anerkennung von Heterogenität zum Ziel hat (vgl. Prengel 2019). Außerdem wird der Begriff der radikalen Pluralität ausgeführt. Er bezieht sich auf die grenzenlose Vielfalt möglicher Lebensentwürfe, die alle das gleiche Recht auf Eigenart haben und hohe Wertschätzung genießen (vgl. ebd., 43).

3. Die Grenzen anerkennender Pädagogik im Angesicht rechtspopulistischer Orientierungen

Rechtspopulistische Orientierungen stellen einen Gegenpol zur radikalen Pluralität mit ihrer Anerkennung einer grenzenlosen Vielfalt dar. Rechtspopulismus ist somit definiert als Vielfalt ablehnende, ihr kein Recht auf Eigenart zugestehende, keine Wertschätzung entgegenbringende – kurz fremdenfeindliche oder, wie sogleich ausgeführt wird, menschenfeindliche – Gesinnung. Das Hervorheben teils nur angeblicher Unterschiede und Gefahren und das Schüren von Ängsten sind dabei zentral, um einen scheinbar homogenen Volkskörper gegenüber ‚dem Fremden' abzugrenzen. Dazu wird häufig eine zuspitzende Rhetorik bemüht, die einfache Lösungen für komplexe Zusammenhänge verspricht.

Wie lassen sich solche fremdenfeindlichen/menschenfeindlichen Orientierungen in einen inklusionssensiblen Bildungsalltag integrieren? Oder anders gefragt: Wie erkenne ich in Bildungskontexten jene an, die ihrerseits keine Anerkennung für vielerlei Lebensweisen aufbringen, sondern diese abwerten und ausgrenzen?

Die Antwort, die im Sinne der radikalen Pluralität gegeben werden müsste, könnte kürzer kaum sein: Gar nicht! Auch Prengel betont (ebd.):

> „Alle jene Tendenzen, die monistisch, hegemonial, totalitär die Gleichberechtigung der Differenzen zu zerstören trachten, können aus pluraler Sicht nur bekämpft werden. Insofern ist Vielfalt nicht verwechselbar mit positionsloser Beliebigkeit, sie realisiert sich vielmehr erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe."

Nicht anerkennbar sind somit jene, die Vielfalt ihrerseits nicht anerkennen. Ein vermutlich schnell eingebrachter Vorwurf aus rechtspopulistischem Lager könnte nun lauten: ‚Also soll ich jeden mögen? Wo bleibt da die Meinungsfreiheit?' Es geht an diesem Punkt der Argumentation nicht um gegenseitiges Mögen. Die

Grenze des Anerkennbaren markiert etwas viel Grundlegenderes. So lautet der Artikel 7 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN 1948):

> „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung."

Wer Menschen oder Menschengruppen abwertet oder ausgrenzt, diskriminiert sie, negiert damit die Gleichwertigkeit allen menschlichen Lebens und agiert menschenfeindlich. Eine solche Einstellung ist zudem nicht durch die Meinungsfreiheit geschützt, da sie sich außerhalb des demokratischen Minimalkonsenses befindet (vgl. Backes 1989, 87 f.). Wer im Sinne dieses Konsenses nicht bereit ist, anzuerkennen, dass alles menschliche Leben, sei es noch so different zum eigenen Lebensentwurf, gleichberechtigt ist, der kann umgekehrt auch keine Anerkennung erwarten (vgl. ebd.).

Für pädagogische Praxis in Kindergärten, Schulen und Universitäten würde das bedeuten: Menschen mit rechtspopulistischen Orientierungen dürften weder erziehen, unterrichten, dozieren, noch als Lernende teilhaben. Mensch möchte dem Ausschluss rechtspopulistisch orientierter Erzieher*innen und Lehrpersonen vermutlich schnell zustimmen. Etwas anderes erscheint für demokratische Bildungseinrichtungen auch mindestens bedenklich. Ein Ausschluss rechtspopulistisch orientierter Kinder, Schüler*innen und Studierender scheint hingegen völlig undenkbar. Bildung ist ein Grundrecht (UN-Generalversammlung 1948, Art. 26), Bildungsinstitutionen sind einem globalen Ziel der demokratischen Erziehung verpflichtet (vgl. Besand 2019, 262) und dürfen sich diesem nicht – auch nicht in Bezug auf rechtspopulistisch Orientierte – entziehen. Zudem sind rechtspopulistisch orientierte Erzieher*innen, Lehrkräfte, Kinder, Schüler*innen, Studierende bereits Teil der pädagogischen Wirklichkeit. Publikationen widmen sich vermehrt dem Umgang mit menschenfeindlichen Herausforderungen vor allem im schulischen Kontext (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021). Es kann also nicht (nur) darum gehen, rechtspopulistisch eingestellten Erzieher*innen und Lehrkräften den Zugang zu pädagogischen Feldern zu erschweren oder zu verstellen. Es muss, da akuter Handlungsbedarf besteht, vor allem um Strategien zum Umgang mit rechtspopulistischen Einstellungen, Äußerungen und Handlungen in Bildungseinrichtungen gehen.

Die radikale Pluralität gibt jedoch lediglich erste Hinweise darauf, welche Haltung gegenüber Rechtspopulismus aus der Sicht einer Differenz anerkennenden Pädagogik einzunehmen wäre. Um Anhaltspunkte zum Umgang mit rechtspopulistisch orientierten Menschen zu erhalten, muss der theoretische Rahmen im Folgenden anhand des Anerkennungsbegriffs erweitert werden.

4. Der mehrdimensionale Anerkennungsprozess im Kontext des aktuellen Anerkennungsdiskurses

Bei Anerkennung handelt es sich um einen „mehrdimensionalen Problem- und Problematisierungsbegriff“ (Balzer & Ricken 2010, 38). Im Folgenden wird der Versuch unternommen, seine dilemmatischen (vgl. Mecheril & Plößer 2009; Balzer & Ricken 2010) oder gar trilemmatischen (vgl. Budde 2018; Balzer 2019; Boger 2020) Verstrickungen zusammen zu denken. Im Vergleich dazu gebrauchen die vorangegangenen Absätze dieses Beitrags den Anerkennungsbegriff stark verkürzt. Sie verwenden ihn vor allem synonym mit dem positiv konnotierten Ausdruck der Wertschätzung oder in Form eher neutral assoziierter Erkenntnis. Diese beiden Verständnisse entsprechen dem in der Alltagssprache vorherrschenden und auch in der Wissenschaft nicht selten anzutreffenden Gebrauch von Anerkennung (vgl. Balzer & Ricken 2010, 39 ff.). Eine derartige Verkürzung kann aufgrund der Mehrdimensionalität des Begriffes und seiner Machtkomponente jedoch problematisch werden (vgl. ebd., 37 sowie Mecheril & Plößer 2009, 199 ff.). Vielmehr braucht es ein Bewusstsein dafür, dass sich der ambivalente Charakter des Anerkennungsbegriffs nicht auflösen, wohl aber in solcher Weise reflektieren lässt, dass Ungerechtigkeiten, Ungleichheiten sowie die zugrundeliegenden sozialen Hierarchien nicht unhinterfragt bekräftigt und reproduziert werden (ebd., 206). Dieses Kapitel versucht, die aktuellen Perspektiven auf Anerkennung weiter zusammenzudenken und nimmt dabei die oft hervorgehobene Mehrdimensionalität von Anerkennung wörtlich.

Betrachtet wird zuerst die Anerkennungshandlung. Nach Paul Watzlawick und seiner Forscher*innengruppe wird anhand des ersten pragmatischen Axioms menschlicher Kommunikation davon ausgegangen, dass Menschen nicht nicht kommunizieren können (vgl. Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson 2011, 59). Kurzgesagt: Da Menschen sich stets zu ihrer Umwelt verhalten, kommunizieren sie auch durchgängig verbal oder nonverbal mit ihr und ihren Subjekten (vgl. ebd., 58 f.). Auch wenn Menschen augenscheinlich nichts tun, hat dies einen Informationsgehalt und sendet diesen an Empfänger*innen (vgl. ebd., 59). Diese müssen dafür nicht einmal anwesend sein. Stellt man sich beispielsweise vor, es wurde zugesagt, jemanden telefonisch zu kontaktieren. Der Anruf bleibt jedoch aus. Das könnte möglicherweise intentional geschehen – die*der ‚Anrufende‘ hatte keine Lust – oder eventuell unbeabsichtigt – die*der ‚Anrufende‘ hat es vergessen. Vermeintlich wurde weder gehandelt noch kommuniziert, da der Anruf unterblieb. Tatsächlich hat die scheinbare Tatenlosigkeit jedoch einen Informationsgehalt. Je nach Beweggrund könnte dieser Unwillen oder Vergesslichkeit sein. Welche dieser zwei Informationen unabhängig vom Motiv der*des ‚Anrufenden‘ bei der nicht angerufenen Person ankommt oder von ihr unterstellt wird, kann ohne Folgekommunikation nicht beeinflusst werden. Die ‚Erst‘-Wirkung einer Handlung und damit der Kommunikation kann ohne nachfolgendes Handeln und

Kommunizieren weder sicher vorhergesagt noch gelenkt werden. Dieses Beispiel veranschaulicht das erste pragmatische Axiom menschlicher Kommunikation quasi in Extremform, da nonverbal, vermeintlich untätig und ohne gleichzeitige Anwesenheit der Kommunizierenden Kommunikation stattgefunden hat.

Einen bedeutsamen Ansatz im Hinblick auf Anerkennungsprozesse haben Nicole Balzer und Norbert Ricken entwickelt. Sie begreifen „Anerkennung als ein spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen Kommunikation und Praktik" (Balzer & Ricken 2010, 73). Vorerst noch sehr oberflächlich betrachtet, lässt sich das an dem eben angeführten Anruf-Beispiel zeigen: Sowohl mit dem Unwillen, als auch mit dem Vergessen ist eine bewusste oder unbewusste Abwertung der nicht angerufenen Person, also eine Form negativer Anerkennung assoziiert. Da sich „jegliches Handeln im […] Rekurs auf Normen der Anerkennbarkeit vollzieht und in Handlungen daher immer Normen der Anerkennbarkeit aufgerufen und praktiziert werden" (Balzer 2014, 590), spiegelt sowohl der Unwillen, als auch das Vergessen ein gewisses Desinteresse und eine Nicht-Anerkennbarkeit der Person wider.

Anhand dieser Betrachtung einer beispielhaften Anerkennungshandlung wird deutlich, dass jegliches soziale Handeln untrennbar mit Kommunikation und Anerkennung verbunden ist. Abgeleitet aus dem ersten pragmatischen Axiom menschlicher Kommunikation kann also nicht nur nicht kommuniziert, sondern auch nicht nicht anerkannt werden. Wichtig ist hier zu betonen, dass eine Nicht-Anerkennung wie im Anrufbeispiel eine negative Anerkennung, also beispielsweise eine Abwertung meint und somit ebenfalls einen Anerkennungsprozess darstellt. Selbst wenn es nicht gewollt ist, wird also unwillkürlich (nicht-) anerkennend gehandelt, ob verbal oder nonverbal, intentional oder unbeabsichtigt, implizit oder explizit, reflektiert oder unreflektiert. Um besser zu verstehen, wie, was und mit welcher potenziellen Wirkung geschieht, was ohnehin die ganze Zeit passiert (vgl. Balzer & Ricken 2010, 78), wird die Anerkennungshandlung nun in vier Ebenen und ihre jeweiligen untergeordneten Dimensionen unterteilt. Abb. 1 zeigt die Motiv-, Vollzugs-, Wirkungs- und Dynamikebene sowie deren jeweilige Dimensionen, die im Folgenden an Beispielen ausgeführt werden. Die Ebenen sind als verschränkt zu betrachten. Eine Anerkennungshandlung spielt sich immer in allen vier Ebenen ab. Die spezifischen Anerkennungshandlungen werden daher nicht durch die Ebenen, sondern durch die jeweilige Kombination der Dimensionen voneinander unterscheidbar. Die Reihenfolge, in der die Ebenen nachfolgend aufgeführt werden, ist nicht als Hierarchie zu verstehen.

Das Modell (vgl. Abb. 1) muss ausgehend von der Kreismitte betrachtet werden, da im Mittelpunkt der Prozess steht, der sich nach außen in die vier Ebenen mit ihren Dimensionen aufteilt.

Abb. 1: Der mehrdimensionale Anerkennungsprozess



(Quelle: eigene Grafik)

Im Folgenden sind die Ebenen einzeln dargestellt und erläutert. So wird deutlich, wie der Anerkennungsprozess sich entfaltet.

Das Beispiel hat gezeigt, dass die Absicht der anerkennenden Person (das ist im Anruf-Beispiel die*der ‚Anrufende') eine Rolle spielt. Zusammenführend aus verschiedenen Quellen können auf dieser Motivebene (vgl. Abb. 2) vier Dimensionen von Anerkennung unterschieden werden: das Motiv der Anrufung, das der Affirmation, das der Beurteilung sowie das unreflektierte Motiv.

Abb. 2: Die Motivebene des Anerkennungsprozesses



(Quelle: eigene Grafik)

Steht für die anerkennende Person – im Folgenden adressierende Person genannt – das *Motiv der Anrufung* im Vordergrund, so ist ihr daran gelegen, etwas oder jemanden zur Schaffung eines individuellen und gemeinsamen Bewusstseins (vgl. Siep 1979, 22) sichtbar zu machen. Dies entspricht dem philosophischen und sozialwissenschaftlichen Potenzial von Anerkennung, dem des Wahrnehmens, Erkennens (vgl. Regenbogen & Meyer 2013, 41). Im pädagogischen Zusammenhang ist ein gut verständliches Beispiel für das Motiv der Anrufung eine Anwesenheitskontrolle mit dem einzelnen Aufrufen von Namen. Die Anrufung mit Namen dient der Sichtbarmachung der Individuen im Raum, damit der Schaffung eines individuellen Bewusstseins der Schüler*innen als anwesend und eines gemeinsamen Bewusstseins als Lerngruppe. Jede einzelne Anrufung stellt dabei einen eigenen Anerkennungsprozess dar.

Reagiert nun ein*e Teilnehmer*in beispielsweise mit ‚Anwesend!', so kann darin das *Motiv der Affirmation* erkannt werden. Die teilnehmende Person verfolgt die Absicht, ihre Anwesenheit zu bestätigen – die Anrufung wird legitimiert. Dieses Potenzial von Anerkennung ist vor allem aus dem Bereich der Rechtsprechung geläufig (vgl. ebd.). Dort erfolgt Anerkennung im Sinne einer Bestätigung, Anfechtung oder (De)Legitimation von Rechten, Ansprüchen oder Urkunden wie Abschlüssen etc.

Für das *Motiv der Beurteilung* ist es essentiell, dass Anerkennung nicht gleichzusetzen ist mit Wertschätzung (vgl. Balzer & Ricken 2010, 41), da das mit dem Motiv der Beurteilung verbundene Urteil ebenso negativ ausfallen kann (vgl. Regenbogen & Meyer 2013, 41). Mit einer Beurteilung ist die Absicht der adressierenden Person verbunden, ein Gegenüber ein-, ab- oder wertzuschätzen (vgl. Balzer & Ricken 2010, 41). Die aktuelle Verfasstheit von Schule bedingt, dass im pädagogischen Kontext vor allem dem Motiv der Beurteilung viel Aufmerksamkeit zukommt.

Das *unreflektierte Motiv* räumt schließlich ein, dass die adressierende Person auch unbeabsichtigt adressieren kann (z. B. durch Vergessen), ohne eine Intention zu verfolgen.

Diese vier Motive stellen Idealtypen dar und kommen in der Realität daher eher als Mischformen vor. Sie schließen sich nicht gegenseitig aus.

Während der Fokus der Motivebene auf der adressierenden Person liegt, nehmen die Vollzugs- (vgl. Abb. 3) und Wirkungsebene (vgl. Abb. 4) stärker die adressierte Person oder Personengruppe in den Blick. Die Vollzugsebene kann zeigen, wie sich Anerkennung in den konkreten Anerkennungshandlungen ereignet. Sie wird unterschieden in drei Dimensionen: Individualität, Differenz und Andersheit (vgl. Budde 2018; Balzer 2019; Boger 2020). Nach Boger (2020) befinden sich die drei Dimensionen Individualität, Differenz und Andersheit in einem trilemmatischen Verhältnis zueinander und sind somit nie alle gleichzeitig erfüllt. Da dieses Trilemma nicht aufgelöst werden kann, ist es gerade für pädagogisches Personal wichtig, diesen Zusammenhang zu verstehen und zu reflektieren, damit sich Anerkennung so vollzieht, „dass als Konsequenz […] weniger Macht über andere erforderlich ist" (Mecheril & Plößer 2009, 205 f.) und Verletzungen nicht immer wiederholt werden.

Abb. 3: Die Vollzugsebene des Anerkennungsprozesses



(Quelle: eigene Grafik)

In der *Dimension der Individualität* vollzieht sich die Anerkennung in Form einer ‚Anerkennung als…' (vgl. Balzer 2014, 588). Es findet insofern eine Identitätsstiftung statt (vgl. ebd.). Dabei ist noch nichts über die Effekte dieser Zuschreibung gesagt – dies wird in der Wirkungsebene betrachtet. Mit der ‚Anerkennung als' eine bestimmte Identität geht immer auch eine Wahrnehmung von Vielfalt einher (vgl. Budde 2018, 45; Balzer 2019, 70 f.; Boger 2020). Durch Anerkennung von Individualität gerät jedoch die Last historisch entstandener Hierarchien leicht aus dem Blick (vgl. Boger 2020), „wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt" (Mecheril & Plößer 2009, 205 f.) oder Differenz

geleugnet wird (vgl. Boger 2020). Das Trilemma der Individualität ist demnach, dass Anerkennung von Individualität immer auch die Nicht-Anerkennung von Differenz und historischer Hierarchie bedeutet (vgl. ebd.). Beim Beispiel der Anwesenheitskontrolle wird durch die Anrufung mit einem Namen die Person, die diesen Namen trägt, als in diesem Raum befindliche Person mit genau diesem Namen innerhalb der Vielzahl von Personen dieser Klasse mit anderen Namen anerkannt. Differenzen treten hier eher in den Hintergrund (vgl. ebd.), historische Hierarchien, die hier evtl. eine Rolle spielen und übersehen werden könnten (vgl. ebd.), beziehen sich auf die Kategorie Geschlecht oder ggf. auf Adelsprädikate.

Die *Dimension der Differenz* markiert Besonderheit in Abgrenzung zu dem, was gemeinhin als ‚normal' angenommen wird (vgl. ebd.). Anerkennung vollzieht sich in dieser Dimension als Rückkopplung an Adressierte „darüber, wer sie in den Augen Anderer sind – und noch nicht sind, sondern werden und insofern nicht mehr sein sollen" (Balzer 2014, 589). Es wird also sowohl eine Differenz zu anderen als auch zu unterschiedlichen Varianten des Selbst adressiert. Das Trilemma bedeutet hier, dass Zuschreibungen so kaum überwunden werden können, sie werden hingegen reproduziert und verfestigt (vgl. Boger 2020). In pädagogischen Kontexten ist Differenz häufig mit dem Motiv der Beurteilung verbunden. Lehrpersonen erkennen mit dem Einschätzen von Leistungen intentional oder als unbeabsichtigtes Nebenprodukt an, was die adressierten Lernenden bereits können, was noch nicht oder was sie im Vergleich zu anderen schon können sollten. Hier kommt es beispielsweise zu ungenauen Zuschreibungen wie ‚gute*r' oder ‚schlechte*r' Schüler*in.

Die *Dimension der Andersheit* fragt demgegenüber nach einer fundamentalen, sich entziehenden Verschiedenheit (vgl. ebd.). Sie vollzieht sich demnach im Anerkennen der fundamentalen Unterschiedenheit eines jeden Menschen gegenüber allen anderen. Aufgrund anderer Perspektiven, Lebensverläufe, -umstände etc. ist niemand in der Lage, genau dasselbe zu fühlen und zu erleben wie jemand anderes – wenngleich Näherungswerte aufgrund von Ähnlichkeit möglich sind. Das lässt sich auch auf pädagogische Zusammenhänge übertragen, wird hier aber oft negiert oder nicht ernst genommen. Die Verstehende Perspektive ist jedoch ein Beispiel für einen diagnostischen Ansatz, der der Andersheit der Lernenden Rechnung trägt (vgl. Jantzen 2000; Langner et al. 2019). Das Trilemma der Anerkennung als fundamental Andere ist, dass keine Normalisierung eintritt, da wiederholt ein Ausschluss des ‚Anderen' aus dem ‚Normalen' erfolgt (vgl. Boger 2020).

Die Wirkungsebene ist sehr komplex, sodass sie inhaltlich nur grob skizziert werden kann. Unterschieden wird in die Dimensionen Identitäts- und Kommunikationswirkung (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Die Wirkungsebene des Anerkennungsprozesses



(Quelle: eigene Grafik)

Die Überlegungen zur *Identitätswirkung* beruhen hauptsächlich auf Bedorfs (2010; 2014) Theorie der verkennenden Anerkennung. Auf das Wesentliche verkürzt, ist es essentiell für Anerkennungsprozesse, dass die Vorstellung, die die angerufene Person von sich selbst hat, nicht mit der Zuschreibung durch die adressierende Person in Einklang zu bringen ist. Wird beispielsweise bei der Anwesenheitskontrolle jemand mit einem Namen aufgerufen, so hat die adressierende Person spezifische Zuschreibungen an eine Person mit diesem Namen im Kopf. Diese sind nicht deckungsgleich mit dem Bild, dass die Person von sich selbst hat. Nichtsdestotrotz kann sich die angerufene Person mit der durch die ‚Anerkennung als…' gegebenen Identität identifizieren, sie in ihre Identitätsvorstellung integrieren – oder auch nicht. Lehnt sie die gegebene Identität ab, kann das verschiedene Gründe haben. Es kann beispielsweise sein, dass der Name falsch ausgesprochen wurde oder dass ein Deadname[1] zur Anrufung verwendet wurde, mit dem sich die Person nicht (mehr) identifiziert.

Bedeutsam für die *Kommunikationswirkung* ist, dass – ebenso wie vorangegangen beim Kommunizieren expliziert – auch auf den Effekt der Anerkennungshandlungen kein unmittelbarer Einfluss genommen werden kann. Die verbal oder nonverbal, intentional oder unbeabsichtigt adressierte Motivebene ist daher nicht identisch mit den Effekten der Wirkungsebene. In diesem Zusammenhang muss auch der potenzielle Gewaltgehalt von Sprache (vgl. Herrmann, Krämer & Kuch 2007) reflektiert werden, der durch die Machtkomponente eine wichtige Rolle in Anerkennungshandlungen spielt. Potenziell gewaltvoll ist das Aufrufen der Namen bei der Anwesenheitskontrolle deshalb, weil die adressierende Person zwar eventuell nicht gewaltvoll handeln will, durch falsche Aussprache oder die Benutzung von Deadnames aber durchaus gewaltvoll handeln kann.

1 „Ein Deadname ist ein abgelegter […] Vorname, der meist bei der Geburt gegeben wurde. Gerade für trans Menschen, die sich einen neuen Namen gegeben haben, kann es extrem verletzend sein, sie mit ihrem Deadname anzusprechen" (Queer Lexikon 2021).

Die letzte Ebene der Anerkennung beschreibt die Dynamik der Anerkennungshandlung und kann in die Dimensionen *aktiv* – herstellend und produktiv – und *passiv* – eher kognitiv oder evaluativ – unterteilt werden (vgl. Balzer & Ricken 2010, 41). Jede Anerkennungshandlung weist sowohl aktive als auch passive Momente auf (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Die Dynamikebene des Anerkennungsprozesses



(Quelle: eigene Grafik)

Zur Veranschaulichung soll hier noch einmal die Anwesenheitskontrolle dienen: Auf der Motivebene hat die Lehrperson die primäre Absicht einer Anrufung und damit Sichtbarmachung entlang des wahrnehmenden, erkennenden Potenzials von Anerkennung. Wahrnehmen und Erkennen gelten als passive Akte (vgl. ebd.). Auf der Vollzugsebene geht die Anrufung mit einer Identitätsstiftung in der Dimension der Individualität einher. Diese ‚Anerkennung als…' hat einen aktiven Charakter, gerade da das herstellende Potenzial von Anerkennung (vgl. ebd.) sich im Angesicht von Vielfalt (vor der Klasse) vollzieht. Auch auf der Wirkungsebene wird der aktive Charakter von Anerkennung deutlich, da sich hier zeigt, welchen konkreten Effekt die ‚Anerkennung als…' auf die Identität der angerufenen Person hat und welchen potenziellen Gewaltgehalt Sprache entfalten kann. Gleichzeitig verdeutlicht die Wirkungsebene, wie und ob die angerufene Person auf die Anerkennung reagiert. Die jeweilige Replik stellt wieder eine neue Anerkennungshandlung dar, die wiederum in den einzelnen Ebenen und Dimensionen betrachtet werden kann.

Es sollte bis hierhin deutlich geworden sein, dass man nicht nicht anerkennen kann, weil soziales Handeln, Kommunizieren und Anerkennen eins sind. Weiterhin wurde auf das Auseinanderfallen von Anerkennungsabsicht und Anerkennungswirkung hingewiesen, wodurch Anerkennung nicht methodologisch fassbar oder gar gezielt anwendbar ist (vgl. Balzer 2019, 77). Außerdem haben vor allem die Vollzugs- und Wirkungsebene einen ersten Eindruck davon vermittelt, wie zentral die Reflexion der trilemmatischen Verstrickungen von Anerkennung ist. Denn diese Ebenen wirken nicht vorhersehbar und nicht steuerbar auf das Selbst- und Fremdbild von Subjekten ein. Damit wird Anerkennung zu einer für

Pädagogik essentiellen Reflexionsfolie, da davon ausgegangen wird, dass durch Anerkennung implizierte Zuschreibungen einen unmittelbaren Einfluss auf das Lernen haben (vgl. Prengel 2013, 40).

5. Der mehrdimensionale Anerkennungsprozess im Zusammenhang mit rechtspopulistischen Orientierungen in Bildungskontexten

Diverse empirische Studien untersuchen, inwiefern in pädagogischen Kontexten Anerkennung mit Gewaltverhalten, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Kaletta 2008; Anhut & Heitmeyer 2009; Sitzer 2009) oder konkret rechten politischen Orientierungen (vgl. Krüger et al. 2003) kohäriert. Prengel (2013, 31) fasst die Ergebnisse der Studien und damit das Verhältnis von Anerkennung und menschenfeindlichen Orientierungen wie folgt zusammen:

> „Wenn das Bedürfnis anerkannt zu werden ungenügend beantwortet und der Mangel an Anerkennung zu groß wird, kann sich die Not darin äußern, dass ich mich über andere stelle und sie mir entwertend oder gewalttätig unterordne, um mir so eine Erfahrung anerkannt zu sein zu verschaffen."

Somit kann Verhalten außerhalb des eingangs thematisierten demokratischen Minimalkonsenses „als Ruf und Streben nach Anerkennung" (Balzer & Ricken 2010, 47) gedeutet werden. Da den Studien meist ein Fokus auf Anerkennung mit dem Motiv der wertschätzenden Beurteilung zugrunde liegt, besteht hierbei das Risiko, die tatsächlichen Gefahren rechter Orientierungen mit einem ‚Ruf nach Liebe' zu verharmlosen oder sogar zu legitimieren. Außerdem macht das Forscher*innenteam um Heinz-Hermann Krüger zusätzlich zu der von Prengel zusammenfasend formulierten Erkenntnis eine Henne-Ei-Problematik sichtbar. Sie verdeutlichen, dass noch offen sei, ob die rechte Orientierung das Anerkennungsdefizit hervorbringt „oder ob problematische Anerkennungsbeziehungen […] dazu beitragen, […] rechte [..], fremdenfeindliche und gewaltaffine Einstellungen" (Krüger et al. 2003, 812) zu entwickeln. Die Forschungsergebnisse geben also insgesamt nur einen Hinweis darauf, dass ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen Anerkennung und menschenfeindlichen Orientierungen besteht, können jedoch nicht abschließend klären, wie dieser genau wirkt. Da aus dem vorhergehenden Abschnitt bekannt ist, dass Anerkennung ohnehin nicht zielgerichtet angewendet werden kann (vgl. Balzer 2019, 77), genügt diese Erkenntnis, um von hieraus weiterzudenken. Das bis hierhin erarbeitete Schaubild des mehrdimensionalen Anerkennungsprozesses lässt sich anhand der Erkenntnis, dass ein genereller Zusammenhang zwischen Anerkennung und rechten Orientierungen

besteht, um spezifische Handlungsempfehlungen im Umgang mit Rechtpopulismus erweitern (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Der mehrdimensionale Anerkennungsprozess im Zusammenhang mit rechtspolitischen Orientierungen in Bildungskontexten



(Quelle: eigene Grafik)

Da die Dynamikebene lediglich zur genaueren Beschreibung des Anerkennungsprozesses dient, kann sie keine Hinweise zum Umgang mit Rechtpopulismus liefern. Wirkungen sind, wie bereits mehrfach erwähnt, nicht unmittelbar aus Motiv und Vollzug der Anerkennung ableit- und steuerbar. Es wird zwar mit den folgend beschriebenen Handlungen bezweckt, einen Einfluss auf rechtspopulistisch Orientierte zu nehmen, aber ob und inwiefern Effekte tatsächlich eintreten, kann nicht vorhergesagt werden. Daher konzentrieren sich das kontextuell angepasste Schaubild sowie die dazu im Folgenden dargelegten Gedanken für

den Umgang mit Rechtspopulismus in Bildungssituationen auf die Motiv- und Vollzugsebene von Anerkennungsprozessen.

Nicht selten versuchen rechtspopulistisch orientierte Menschen, ihre wahren Ansichten zu verschleiern (vgl. Behrens, Besand & Breuer 2021, 83) und so die „Grenzen des Sagbaren" zu verschieben (ebd., 267). Im Sinne des *Motivs der Anrufung* wäre es daher gerade in Bildungskontexten unerlässlich, rechtspopulistische Handlungen überhaupt als solche zu identifizieren und für alle sichtbar zu machen, dass hier außerhalb des demokratischen Minimalkonsenses agiert wird. Die Sichtbarmachung soll Menschen mit rechtspopulistischen Orientierungen zeigen, dass ihre Handlungen nicht-anerkennbar sind. Es findet also eine Nicht-Anerkennung (vgl. Anruf-Beispiel) statt und es vollzieht sich ein negativer Anerkennungsprozess. Unentschlossene sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass rechtspopulistische Ideologien einem menschenrechtsorientierten und demokratischen Miteinander diametral gegenüberstehen. Pluralistisch eingestellte Lernende sollen ermutigt werden, ihre vielfaltssensible Haltung weiter zu verfolgen. Gleichzeitig sollen die Anwesenden vor Diskriminierung durch rechtspopulistische Handlungen geschützt oder zumindest nachträglich in Schutz genommen werden. Wenn das Motiv der Anrufung diesen Zwecken noch nicht ausreichend dient, kann es entlang der *Motive der Affirmation* und *Beurteilung* nötig werden, die rechtspopulistischen Ideologien weitergehend zu delegitimieren und abzuwerten, die Nicht-Anerkennung also insofern weiter zu untermauern. Eine Delegitimation lässt sich meist durch eine Argumentation mit wissenschaftlichen Erkenntnissen erreichen. Beurteilend kann ergänzt werden, dass und warum rechtspopulistische Orientierungen abzulehnen sind. Die Leitsätze der Motivebene fokussieren somit die Ideologie statt der ‚ideologisierten Person'.

Auch auf der Vollzugsebene in der *Dimension der Individualität* wird nicht die ganze Person als außerhalb des demokratischen Minimalkonsenses markiert. Nur ein Teilaspekt ihrer Identität – die rechtspopulistische Orientierung – wird als menschenfeindlich negativ anerkennend hervorgehoben. So werden rechtspopulistisch orientierte Identitätsanteile als nicht-anerkennbar in einem negativen Anerkennungsprozess sichtbar. Abgeleitet aus den Gedanken von Diehm (2010, 124) wird nichtsdestotrotz eine positive Anerkennung der Person „trotz gleichzeitiger Missbilligung [von] Überzeugungen und Praktiken" möglich. Angesichts der Trennung von Person und Haltung kann somit positiv anerkennend auf andere, nicht-ideologisierte Identitätsaspekte reagiert werden (vgl. ebd.). Eine in Teilen doch positiv anerkennende Haltung gegenüber demokratiefeindlich orientierten Menschen scheint befremdlich, jedoch wird das Lernen von Demokratie und Anerkennung nur durch persönliche Erfahrung möglich (vgl. Henkenborg 2007, 108; Prengel 2013, 13). Um Veränderung zu ermöglichen, müssen daher auch rechtspopulistisch orientierten Menschen Räume geöffnet werden, in denen sie Demokratie erleben und positiv konnotierte Anerkennungserfahrungen sammeln können (vgl. ebd.). Henkenborg (2007, 108) schlägt als didaktische Handlungen

emotionale Zuwendung, kognitive Achtung sowie die Erfahrbarmachung von Solidarität und sozialer Wertschätzung vor.

In der *Dimension der Differenz* wird das Potenzial zur Veränderung hervorgehoben. Indem hier eine pluralistische Zielperspektive für die Identität in Aussicht gestellt wird, können Lern- und Entwicklungsspielräume geöffnet werden. Diese Lerneffekte können vor allem in den relativ kontrollierten, pädagogischen Umfeldern der Sozialisationsinstanzen Kindergarten, Schule und Universität fokussiert werden. Angelehnt an Balzer (2014, 589) erhalten die rechtspopulistisch orientierten Lernenden so regelmäßig eine Rückkopplung „darüber, wer sie […] noch nicht sind, sondern werden und insofern nicht mehr sein sollen." Dabei ist es nicht zielführend, die rechtspopulistisch orientierten Anteile einer Person ‚verstehen' zu wollen. Denn im Sinne der *Dimension der Andersheit* lässt sich (an)erkennen, dass sich rechtspopulistisches Denken, Erleben und Handeln dem Verständnis von radikal plural denkenden Menschen notwendigerweise entzieht. Das von Boger eingeführte trilemmatische Verhältnis zwischen Individualität, Differenz und Andersheit, welches sich ohnehin nicht auflösen lässt, ist hier in besonderem Maße herausgefordert, da eine plurale, inklusive, demokratische Position einer rechtspopulistischen, menschenfeindlichen Position außerhalb des demokratischen Minimalkonsenses gegenübersteht. Zwar ist auch hier eine Reflexion wichtig, um emotionale Verletzungen zu umgehen. Jedoch dürfen historische Hintergründe (z. B. NS-Vergangenheit) keinesfalls aus dem Blick geraten. Auch die Differenz zwischen pluraler, inklusiver, demokratischer Position und rechtspopulistischer, menschenfeindlicher Position darf nicht aufgelöst werden, da der demokratische Minimalkonsens und somit die Menschenrechte sonst ausgehöhlt würden. Eine vollständige positive Anerkennung der Individualität ist somit verstellt, weshalb wie oben ausgeführt Teile positiv anerkannt und andere Anteile nur negativ anerkannt werden können. Eine Normalisierung rechtspopulistischer, menschenfeindlicher Positionen wäre in eben diesem Sinne fatal, wodurch auch die Anerkennung von Andersheit hier insofern besonders ist, dass kein gegenseitiges Übereinkommen, Verständnis angeregt wird. In der Dimension der Differenz könnte durch den Fokus auf Veränderungspotenziale zumindest von einer Reflexion von Zuschreibungen, wenn schon nicht von einer Überwindung gesprochen werden.

In der pädagogischen Praxis ist es vermutlich kein gänzlich neuer, aber dennoch ein herausfordernder Gedanke, stets zwischen einer Person und ihrer (rechtspopulistischen) Orientierung zu unterscheiden und beides mit unterschiedlichen positiven und negativen Anerkennungsmotiven und -vollzügen zu versehen. In der Sozialen Arbeit ist diesbezüglich der Ansatz der akzeptierenden Jugendarbeit bekannt. Dieser schließt jedoch politische Positionen bewusst aus (vgl. Krafeld 1993, 312), wodurch dieser Ansatz sich einerseits grundlegend von den Gedanken dieses Beitrags unterscheidet und andererseits auch innerhalb der Sozialen Arbeit mit Kritik konfrontiert ist (vgl. Bruns 2019, v. a. 39 ff., 98 ff.).

Abschließend lässt sich daher sagen: Den komplexen Anerkennungsprozess, die radikale Pluralität sowie die prinzipielle Möglichkeit der Trennung von Person und Ideologie bei gleichzeitiger Anerkennung der Person und Delegitimierung ihrer Ideologie immer wieder zu reflektieren und darüber Stück für Stück in die pädagogische Praxis einfließen zu lassen, könnte herausforderungsreich, aber hilfreich für den Umgang mit rechtspopulistisch orientierten Menschen in inklusionssensiblen Bildungssettings sein.

Literatur

Anhut, Reimund & Heitmeyer, Wilhelm (2009): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In: Preyer, Gerhard (Hrsg.): Neuer Mensch und kollektive Identität in der Kommunikationsgesellschaft, Wiesbaden: VS, 212–236

Backes, Uwe (1989): Politischer Extremismus und demokratischer Minimalkonsens. In: Backes, Uwe (Hrsg.): Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie. Wiesbaden: VS, 87–112

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer

Balzer, Nicole (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum „Umgang mit Differenz" im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klicke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 69–82

Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35–87

Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Berlin: Suhrkamp

Bedorf, Thomas (2014): Unversöhnte Anerkennung und die Politik der Toleranzkonflikte. In: Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik, H. 1, 1–15

Behrens, Rico; Besand, Anja & Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau

Besand, Anja (2019): Was ist gute politische Bildung in der Schule? In: Bildung und Erziehung, H. 3, 262–276

Boger, Mai-Anh (2020): Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553 [15.03.2022]

Bruns, Lucia (2019): Der NSU-Komplex und die akzeptierende Jugendarbeit. Perspektiven aus der Sozialen Arbeit. Oldenburg: BIS

Budde, Jürgen (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/ Toronto: Budrich, 45–59

Diehm, Isabell (2010): Anerkennung ist nicht Toleranz. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 119–139

Henkenborg, Peter (2007): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 106–131

Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille & Kuch, Hannes (Hrsg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript

Jantzen, Wolfgang (2000): Diagnostik und Rehistorisierung: Probleme und Strategien einer verstehenden Diagnostik. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 7/8, H. 2/1, 37–57

Kaletta, Barbara (2008): Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration. Wiesbaden: Springer VS

Krafeld, Franz-Josef (1993): Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In: Otto, Hans-Uwe & Merten, Roland (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen: Leske+Budrich, 310–318

Krüger, Heinz-Hermann; Fritzsche, Sylke; Pfaff, Nicolle & Sandring, Sabine (2003): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 797–816

Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (2019): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS

Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka & Larcher Klee, Sabina (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 194–208

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein akt. Vorw. erg. Auflage. Wiesbaden: Springer VS

Queer Lexikon (2021): Deadname. URL: queer-lexikon.net/2019/12/23/deadname/ [20.04.2022]

Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (2013): Anerkennung. In: Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner, 41

Siep, Ludwig (1979): Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes. Freiburg im Breisgau/München: Alber

Sitzer, Peter (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim: Juventa

UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. URL: unric.org/de/wp-content/uploads/sites/4/2019/12/UDHR-dt.pdf [03.12.2022]

Watzlawick, Paul; Beavin Bavelas, Janet H. & Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen. Paradoxien. Bern: Huber

Lehrpersonen als Change Agents gegen Antisemitismus an Schulen – Konzeptionelle Überlegungen und Impulse aus Perspektive der Schulentwicklungsforschung

Stefan E. Hößl & Michael Stralla[1]

Abstract: Im Beitrag werden Impulse aus der Schulentwicklungsforschung aufgegriffen, um Möglichkeiten zu skizzieren, wie im schulischen Zusammenhang über die Implementation von Funktionsstellen (Lehrer*innen als Change Agents) nachhaltig gegen Antisemitismus gewirkt werden kann. Die Reflexionen erfolgen vor dem Hintergrund des Wissens darum, dass Antisemitismus eine sehr reale Bedrohung für Jüdinnen*Juden, darüber hinaus aber auch für die demokratische Kultur eines respektvollen Miteinanders in der pluralen Gesellschaft darstellt.

Schlagwörter: Antisemitismus, Schulentwicklung, Innovationsprozesse, Change Agents, jüdische Perspektiven

1. Einleitung: Antisemitismus – ein überaus reales Problem!

Ein auf Akzeptanz und Anerkennung beruhendes Zusammenleben ist vor dem Hintergrund von kultureller und religiöser Pluralität als voraussetzungsvoll anzusehen und nicht selbstverständlich, gerät das Ideal eines solchen Zusammenlebens doch beständig und in vielerlei Weise unter Druck (vgl. Biskamp & Hößl 2020, 145). Phänomene wie Rechtsextremismus/-populismus und Islamismus, aber auch Rassismus und Antisemitismus stehen dem Ideal eines respektvollen Miteinanders diametral entgegen und sind auch in der Institution Schule auffindbar.

Gerade das Thema ‚Antisemitismus an Schulen' war in der jüngeren Vergangenheit Gegenstand zahlreicher Publikationen (vgl. u. a. Bauch 2017; Zick & Bernstein 2017; Salzborn & Kurth 2019; Bernstein 2020; Chernivsky et al. 2020; Die Antisemitismusbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen 2020; Perko 2020; Perko et al. 2021). Zumeist fokussieren die Autor*innen dabei auf die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen mit Antisemitismus und schließen damit eine Lücke in der Forschung, da jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in den vergangenen Jahrzehnten innerhalb der Forschung nahezu ausgeblendet wurden.

---

1 Der Beitrag wurde in gemeinsamer Erstautorenschaft verfasst.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen eindringlich, wie fatal dieses Versäumnis war, sprechen Autor*innen wie Julia Bernstein (2020, 480) auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse doch davon, dass sich Antisemitismus „an Schulen für die Betroffenen als ‚Normalzustand' dar[stellt]". Viele Betroffene sehen sich laut Bernstein mit ihren Antisemitismuserfahrungen alleingelassen und nehmen wahr, dass sie nicht ernst genommen werden. Nicht-jüdische Lehrpersonen wiesen häufig „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen [auf], innerhalb derer Antisemitismus aus einer Unwissenheit, Empathielosigkeit oder Abwehrhaltung heraus nicht wahrgenommen und in der Folge bagatellisiert wird" (ebd., 482).

Als Reaktion auf die vorliegenden Problembeschreibungen sind vermehrt Forderungen nach geeigneten Maßnahmen aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen, v. a. aus der Politik, zu vernehmen. In Bezug auf die Frage, was genau getan werden sollte, stehen diverse Strategien in der Diskussion: Neben Forderungen nach einer Prüfung und Verbesserung von Schulbüchern sowie der Etablierung bzw. dem Ausbau von Meldestellen bei antisemitischen Vorfällen nach RIAS-Vorbild (Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus) finden sich zahlreiche Anregungen für eine Sensibilisierung für das Thema ‚Antisemitismus' in der Lehrer*innenbildung sowie für Fortbildungsangebote für Lehrer*innen und sozialpädagogisch Tätige in Schulen. Daneben wird diskutiert, wie schulische Curricula angepasst und didaktische Materialien für verschiedene Unterrichtsfächer entwickelt werden können (vgl. Landesregierung NRW 2020).[2]

Relevanz erhalten das eruierte Problem und die abgeleiteten Maßnahmen auch vor dem Hintergrund einer breit geführten Inklusionsdebatte im deutschen Schulwesen. Abweichend von einem engen Inklusionsverständnis, richtet ein weites Verständnis von Inklusion den Blick auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen von Schüler*innen (und Lehrkräften) und umfasst „auch den gesellschaftlichen Umgang mit Differenz" (Löser & Werning 2015, 18).

Expliziter auf Antisemitismus im schulischen Umfeld geht die gemeinsame Empfehlung der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahr 2015 ein, in der unter dem proklamierten Ziel einer Schule der Vielfalt ausgewiesen wird, dass hierbei auch „soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden [seien]" (KMK/HRK 2015, 2). Zu den Dimensionen von Diversität, denen einen besondere Bedeutung beigemessen werden soll, zählen auch unterschiedliche „kulturelle und religiöse Orientierungen" (ebd.) der Schüler*innen.

Der vorliegende Beitrag nimmt die gegenwärtigen Diskussionen zum Anlass, eine globalere Perspektive im Umgang mit Antisemitismus innerhalb von Schulen

2 Vgl. Presseinformation der Landesregierung NRW zur Studie ‚Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule'. URL: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/msb%2001.09.2020.pdf (29.05.2022).

einzunehmen und zugleich neuere Fokussierungen aus dem Bereich der Schulentwicklungsforschung in den Mittelpunkt zu rücken. Es wird danach gefragt, wie Schule als pädagogische Organisation die für die Arbeit gegen Antisemitismus bedeutsamen Aufgaben „Aufklärung, Prävention, Intervention und Repression" (Salzborn & Kurth 2019, 8) strukturell und nachhaltig verankern kann. Wir gehen damit über eine reine Individualisierung der Problemlösungskompetenz im Feld ‚Antisemitismus' hinaus, verweisen jedoch gleichsam auf die besondere Rolle einzelner Akteur*innen. In diesem Sinne werden insbesondere Lehrer*innen mit einer formalen Funktionsstelle in den Blick genommen, die als Change Agents (vgl. Stralla 2019) dahingehend agieren können, dass Bemühungen gegen Antisemitismus im Kontext Schule als Entwicklungsanlass verstanden und Maßnahmen gegen Antisemitismus implementiert und verstetigt werden. Nachdem im folgenden Kapitel erste theoretisch-konzeptionelle Einordnungen von Lehrpersonen als Change Agents erfolgen und kursorisch empirische Forschungsergebnisse des Feldes präsentiert werden, werden im Weiteren potenzielle Aufgabenfelder von Change Agents im Bereich Antisemitismus identifiziert und genauer beschrieben. Abschließend wird der Versuch unternommen, die angestellten Überlegungen mit der Perspektive auf eine schulkulturelle Rahmung der Einzelschule zu verknüpfen und weitergehende Handlungsbedarfe an Schulen zu identifizieren.

2. Change Agents unter den Vorzeichen des Entwicklungsanlasses ‚Antisemitismus an Schulen' – theoretisch-konzeptionelle Annährungen

Unter einer schultheoretischen Perspektive stehen einzelschulische Handlungs- und Entscheidungsstrukturen fortlaufend unter Entwicklungsdruck, da die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit z. B. auf wandelnde gesellschaftliche Zielvorstellungen und Funktionszuschreibungen oder aber andere Entwicklungserwartungen (z. B. der Schuladministration oder -politik) reagieren muss (vgl. u. a. Fend 2008; Heinrich & Altrichter 2008; Stralla et al. 2021). Es gilt somit, etablierte einzelschulische oder auch schulübergreifende Praktiken und Programmatiken immer wieder zu hinterfragen und zu modifizieren, neue Handlungsprogramme, Praktiken und Strukturen zu implementieren und zu etablieren und/oder außerschulische Initiativen oder Vorgaben vor dem Hintergrund schulspezifischer Bedingungen zu (re)kontextualisieren (vgl. Fend 2008).

Schuleigene Veränderungsmomente, die als *Entwicklungsanlässe* (re)kontextualisiert werden, können dabei danach unterschieden werden, ob diese ursprünglich schulintern oder -extern zu verorten sind (vgl. Baum 2014). Es kann sich also um Umweltbedingungen der Schule handeln, die deutlich machen, dass Veränderungen notwendig sind, oder es können schulinterne Beobachtungen – z. B. ein singuläres Ereignis wie ein spezifischer Vorfall – dazu führen, dass

eine Veränderungsnotwendigkeit vor Ort wahrgenommen wird. Übertragen auf den Gegenstandbereich des vorliegenden Beitrags könnten dies insbesondere antisemitische Äußerungen oder Verhaltensweisen von Schüler*innen oder Lehrer*innen sein oder auch schuladministrative Vorgaben, die darauf abzielen, antisemitischen Denk- und Verhaltensweisen an Schulen entgegenzuwirken.

Analog zu den konturierten Erwartungen, die sich an die Organisation Schule als pädagogische Handlungseinheit richten, gilt auch der Lehrer*innenberuf hinsichtlich seiner inhärenten Anforderungen als vielschichtig und herausfordernd. Entsprechend umfangreich und vielfältig sind die Erwartungen, denen sich Lehrer*innen stellen müssen. Konstatieren lässt sich ferner, dass die individuellen zeitlichen Ressourcen für die Bewältigung dieser Aufgaben durch eine deutliche Konzentration der Arbeitszeit auf die Vorbereitung, Abhaltung und Nachbereitung von Unterricht sowie die Abnahme und Korrektur von Prüfungsleistungen stark limitiert sind. So zeigt Bernstein (2020, 496) auf, dass der Zeitdruck im Arbeitsalltag von Lehrer*innen adäquate Reaktionen auf Antisemitismus trotz vorhandener Absichten und pädagogischer Kompetenzen erschweren kann.

Eine Teilzuständigkeit für definierte Aufgabenfelder, wie sie konstitutiv für organisationale und damit formalisierte Funktionsstellen ist, kann diesem Problem des Lehrer*innenberufs begegnen. Dabei werden einzelne Lehrer*innen jedoch nicht aus ihrer Verantwortung genommen, sondern vielmehr strukturell dabei unterstützt, den an sie gestellten Erwartungen professionell zu begegnen.

2.1 Lehrpersonen als Change Agents in schulbezogenen Entwicklungsprozessen

Als zentralen Einflussfaktor für die (erfolgreiche) Verankerung von Entwicklungsinitiativen – unabhängig davon, ob diese schulintern oder -extern zu verorten sind – rücken insbesondere Akteur*innen vor Ort und damit innerhalb der Einzelschule in den Blick. Angesprochen sind damit Lehrer*innen der jeweiligen Schule, denen mit Blick auf den möglichen Erfolg entsprechender Entwicklungsprozesse eine Schlüsselrolle zukommt.

Insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum haben sich hierfür Betrachtungen von Lehrer*innen des jeweiligen Kollegiums als *Teacher Leader* oder aber *Change Agents* etabliert, wobei beide Betrachtungen mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen verbunden sind. So stehen beim konzeptionellen Verständnis von Lehrpersonen als Teacher Leader im Zusammenhang mit schulischen Entwicklungen insbesondere Führungsleistungen im Vordergrund, die diese „within and beyond the classroom“ (Katzenmeyer & Moller 2001, 9) erbringen. Zudem werden Teacher Leader mit entstehenden Koordinationserfordernissen

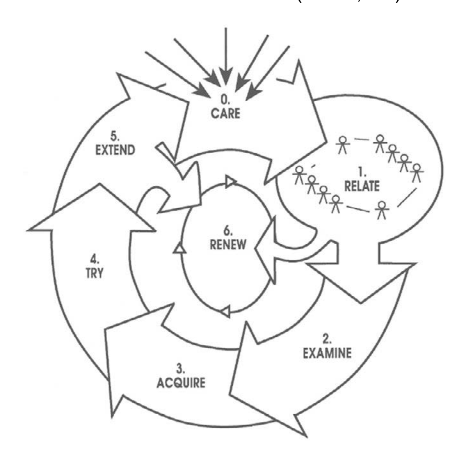
von Entwicklungsinitiativen innerhalb der Schulorganisation assoziiert. Childs-Bowen et al. (2000, 28) gehen sogar davon aus, dass „successful organizations depend on multiple sources of leadership“. Forschungsbasierte Erkenntnisse zu Lehrer*innen als Teacher Leader sind bisher kaum ausfindig zu machen. Konzeptionell-programmatische Beiträge dominieren hier das Themenfeld.

In Abgrenzung hierzu lassen sich Lehrpersonen dann als Change Agents auffassen, wenn sie über ihren eigenen Unterricht hinaus auf Entwicklungsprozesse an ihrer Schule hinwirken und gezielt auf die Veränderung der schulischen und/oder unterrichtlichen Handlungspraxis – im Sinne einer Optimierung – hinarbeiten (vgl. u. a. Fullan 2007; Stralla 2019). Die Konzeption von Lehrer*innen als Change Agents ist damit umfassender und stärker an die aktive Gestaltung von Prozessen gebunden. Entsprechend werden in der anglo-amerikanischen Literatur Lehrpersonen als Change Agents zumeist mit angenommenen Phasenverläufen und mit Bezug auf prototypische Aufgaben beschrieben, die mit den einzelnen Phasen verbunden sind.

Ein prominentes Modell in diesem Bereich stammt von Havelock & Zlotolow (1995). Im Rahmen des von ihnen beschriebenen phasenförmigen CREATER-Modells (**C**are, **R**elate, **E**xamine, **A**cquire, **T**ry, **E**xtend, **R**enew) geplanter schulischer Entwicklungsprozesse (vgl. Abb. 1) leiten sie mehrere konkrete Aufgaben und übergeordnete Schwerpunkte des Agierens von Lehrpersonen als Change Agents ab. In der ersten Phase (Care) steht die Klärung des vorrangigen eigenen Anliegens als Change Agent sowie des Anliegens innerhalb des jeweiligen sozialen Systems im Vordergrund.[3] Ein wahrgenommenes Problem – gleich, welchen Ursprung es hat – gilt es genauer zu bestimmen und innerhalb des sozialen Systems auf eine entwicklungsbezogene Agenda zu setzen. In der zweiten Phase (Relate) stehen der Aufbau einer Arbeitsbeziehung sowie die darauf bezogene Vernetzung der einzelnen (betroffenen) Mitglieder des sozialen Systems im Fokus. In der dritten Phase (Examine) widmen sich Change Agents der intensiven Diagnose der jeweiligen Problemlage und dem tiefengehenden Verstehen der gegenwärtigen Situation innerhalb des betreffenden sozialen Systems. Damit wird von ihnen eine systemische Perspektive auf Entwicklungsbedarfe eingeleitet, die bspw. auch auf einer gesellschaftlichen Funktion der jeweiligen Organisation gründen können, die konstitutiv für Schulorganisationen sind (vgl. Fend 2006).

3 Von Havelock und Zlotolow wird diese Phase als Phase null bezeichnet, da die Entwicklungsarbeit im eigentlichen Sinne noch nicht beginnt.

Abb. 1: CREATER-Modell von Havelock & Zlotolow (1995, 11)



Die vierte Phase (Acquire) beinhaltet die Unterstützung bei der Suche und Aneignung relevanter Informationsquellen und Ressourcen, die potenziell zur Lösung des identifizierten Entwicklungsbedarfs beitragen können. Hierzu können auch bereits existente Ansätze zählen, wie beschriebene und erprobte Verfahren. Die darauffolgende fünfte Phase (Try) fokussiert die auf den Ergebnissen der dritten Phase aufbauende Ableitung potenzieller Lösungsansätze sowie die Entscheidung zur Umsetzung eines der identifizierten Ansätze, wobei diese ggf. an die spezifischen Gegebenheiten des Zielkontextes angepasst werden. Ging es in den vorherigen Phasen hauptsächlich darum, den Innovationsprozess vorzubereiten, rückt in der sechsten Phase (Extend) nunmehr die Umsetzung des Vorhabens im gesamten Zielkontext in den Mittelpunkt der Bemühungen von Change Agents. Damit gehen gleichsam Fragen der Akzeptanz durch die Akteur*innen vor Ort sowie die Übernahme der erarbeiteten oder extern vorhandenen Lösung in die Breite des betreffenden sozialen Systems einher. Die siebte Phase (Renew) beinhaltet die feste Verankerung der innovativen Lösung im jeweiligen Zielkontext.

2.2 Forschungsbefunde zu Lehrpersonen als Change Agents

Neben der vorrangig programmatischen Literatur im Forschungsfeld existieren lediglich vereinzelte empirische Arbeiten zu Lehrpersonen als Change Agents, wobei quantitative Studien aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum dominieren. Ein eigenes abgrenzbares Forschungsfeld hat sich entsprechend bisher nicht herausbilden können. Überdies spiegelt sich die Diversität konzeptionell-programmatischer Ansätze zu Change Agents in den wenigen verfügbaren empirischen Arbeiten wider. So beziehen sich die vorhandenen Studien zwar allesamt auf Lehrpersonen, fassen jedoch sowohl Berufseinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf, externe und damit ursprünglich nicht dem jeweiligen

Schulkollegium angehörige Lehrer*innen, einzelne Lehrpersonen des Kollegiums oder aber eng zusammenarbeitende Gruppen von Lehrpersonen als schulische Change Agents auf. Lehrpersonen als Change Agents werden damit sowohl als individuelle Akteur*innen, aber auch als im Kollektiv agierende Gruppen konzeptualisiert und empirisch untersucht.

Unterscheiden lassen sich grundlegend (a) Arbeiten, die eine empirische Klärung personenbezogener Merkmale von Lehrpersonen als Change Agents anstreben, sowie Studien, die (b) das Agieren von Change Agents und das damit verbundene Potenzial zur Veränderung von Schule im Rahmen spezifischer Programme untersuchen.[4] Im Zusammenhang mit den erstgenannten Arbeiten zeigt sich bei Lukacs (2009) bspw., dass ein selbst eingeschätztes fachliches und methodisches Wissen, eine deutliche Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen bei der Gestaltung des Unterrichts sowie als hoch eingeschätzte Kompetenzen im Bereich der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen (insbesondere die strategische Einflussnahme auf Kolleg*innen und deren Motivierung) als kennzeichnend für Lehrer*innen als Change Agents gelten können. In neueren Arbeiten (vgl. u. a. van der Heijden et al. 2018) wird eine umfassendere Perspektive auf Lehrer*innen als Change Agents eingenommen, gleichwohl richten sich die vorgenommenen Operationalisierungen, die auch die Schulebene berücksichtigen, auf die Optimierung der Lernprozesse von Schüler*innen an den jeweiligen Schulen als Bezugspunkt aus.

Die unter b) versammelten Arbeiten unterstreichen bspw. ein veränderungsoffenes Klima an der jeweiligen Einzelschule als notwendige Bedingung für ein erfolgreiches Agieren von Lehrpersonen als Change Agents (vgl. Chapman 2006). Stralla (2019) konnte im Rahmen eines extern induzierten Innovationsprozesses, bei dem die Implementierung eines lernstrategischen Förderprogramms in den Unterricht an Gymnasien im Vordergrund stand, mittels mündlicher Befragungen drei Typen von Lehrpersonen als Change Agents rekonstruieren. Im Fokus stand dabei die Explikation des Erlebens von Lehrer*innen als Change Agents mit Funktionsstellen im Zusammenhang mit dem umrissenen Entwicklungsanlass. Um die Projektrealisierung in den jeweiligen Schulen zu unterstützen, die mittels Fortbildungsreihen begonnen wurde, sollten jeweils interne Projektleitungen vor Ort bestimmt werden, denen die Aufgabe zukam, prozessbegleitende Koordinierungsleistungen wahrzunehmen. Die Offenlegung deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen des berichteten Agierens der einzelnen internen Projektleitungen konnte über den rekonstruktiven Zugriff auf ihre Äußerungen

4 Die verfügbaren empirischen Befunde zu Steuergruppen als Change Agents werden in der Darstellung bewusst ausgespart, da diese die Wirksamkeit für Prozesse des organisationalen Lernens, die Akzeptanz von Steuergruppen im Kollegium sowie ihre Verortung innerhalb schulischer Organisationsstrukturen und Hierarchien fokussieren. Sie stehen damit nur sehr bedingt im Zusammenhang mit dem Interesse des Beitrags. Eine Zusammenfassung findet sich in Stralla (2019, 118 ff.).

in Problemzentrierten Interviews mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Nohl 2008) erreicht werden.

Der erste Typus (*veränderungsoffen-orientiert*) verweist auf eine Offenheit für die Aufnahme (extern induzierter) Innovationen. Im Besonderen verbinden die Befragten dieses Typus die Projektarbeit mit existenten Entwicklungszielen an ihrer Schule und lassen gleichsam eine umfassendere Umsetzungsstrategie erkennen, die über eine situative Bewältigung hinausreicht. Aus den Darstellungen der Befragten wird deutlich, dass sie sich offensiv mit den anderen Lehrpersonen ihrer Schule in einen aufgaben- oder konsensbezogenen Aushandlungsprozess über die schulische und unterrichtliche Praxis begeben. Ein zweiter Typus (*Status-quo-orientiert*) lässt sich dadurch kennzeichnen, dass in die Orientierungsrahmen der Befragten dieses Typus ein reproduktives Moment eingelagert ist, das die schulische bzw. unterrichtliche Praxis vor externen Einflüssen und Veränderungen schützt. Ein dritter *intermediärer* Typus ist durch Spannungsverhältnisse zwischen einer veränderungsoffenen Orientierung an der Entwicklung der stattfindenden Praxis sowie einer Aufrechterhaltung eingespielter Routinen und Abläufe gekennzeichnet.

Vor dem Hintergrund, dass Entwicklungen innerhalb des zweiten Status-quo-orientierten Typus als potenzielle Bedrohung aufgebauter individueller und kollektiver Handlungsroutinen bearbeitet werden und sich damit fragen ließe, ob es sich hier überhaupt um Change Agents jenseits eines forschungspraktisch angelegten funktionalen Bestimmungsversuchs handelt, eröffnen mit Blick auf den Fokus des Beitrags gerade jene Orientierungen des ersten Typus Potenziale für die Implementierung und Verstetigung von Maßnahmen gegen Antisemitismus an Schulen.

3. Potenzielle Aufgabenfelder von Change Agents im Bereich Antisemitismus

Das Kernanliegen des Beitrags ist eine Klärung der Frage, wie strukturelle Entwicklungen im Sinne von Prozessinnovationen (vgl. Goldenbaum 2012) im Umgang mit Antisemitismus an Schulen verankert werden können. Lehrer*innen nehmen als Change Agents im Zusammenhang mit diesen Prozessinnovationen eine zentrale Rolle ein. Kontinuierlich sollten sie sich als verantwortliche Akteur*innen verstehen, welche an ihrer Schule Veränderungsprozesse initiieren und begleiten sowie eine antisemitismussensible Schulentwicklungsarbeit betreiben. Grundlage für all diese Tätigkeiten im Feld Antisemitismus ist ein umfassendes Wissen über das Phänomen in seinen unterschiedlichen Erscheinungs- und Artikulationsformen; daneben jedoch auch die Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion im Hinblick auf antisemitische Denkstrukturen. Eine ausführliche und professionell begleitete Auseinandersetzung mit der Thematik bspw. in Form von

Fort- und Weiterbildungsangeboten ist entsprechend eine wesentliche Voraussetzung für das Agieren als Change Agent gegen Antisemitismus.

Als besonders bedeutsame Aufgabenfelder lassen sich sodann folgende identifizieren:

Verbindungen außerhalb der Schule herstellen

Selbst Change Agents mit Expert*innenwissen werden wiederkehrend auch auf andere relevante Akteur*innen im Feld ‚Antisemitismus' angewiesen sein. Dies betrifft Fragen nach Kooperation und Arbeitsteilung, aber auch nach Unterstützungsmöglichkeiten und Fortbildung. Über die Teilnahme an Workshops und Tagungen kann ein Wissen generiert werden, welches wiederum in die Institution Schule eingebracht werden kann. Dort gewonnene (Er)Kenntnisse können als wichtige Impulse für schulinterne Diskussionen und auch für (Weiter-)Entwicklungen sowie Neuerungen bspw. in verschiedenen Fächern eingebracht werden.

*Als Präventionsakteur*innen agieren*

Ein wesentliches Aufgabenfeld von Change Agents liegt darin, die Aufklärung über Antisemitismus und die Antisemitismusprävention im schulischen Kontext nachhaltig zu verankern. Dies geschieht u. a. über die Organisation und Durchführung von Fortbildung für Schulleitung und Kollegium zum Thema Antisemitismus sowie in der Arbeit an Formaten für die Schüler*innenschaft. Essentiell ist hierbei auch der Einbezug von professionell agierenden Externen (siehe Aufgabe *Verbindungen mit Akteur*innen außerhalb der Schule herstellen*). Hierbei lassen sich einige bedeutsame Eigenschaften von Change Agents als Gelingensbedingungen identifizieren: So ist es essentiell notwendig, nicht nur situativ oder punktuell zu agieren, sondern ein prozessuales Denken zum Tragen kommen zu lassen. Dies ist unmittelbar mit der Bereitschaft verbunden, es als Selbstverständlichkeit zu betrachten, immer wieder z. B. bei Kolleg*innen nachzufragen und nachzuhaken sowie stetig proaktiv mit dem jeweiligen Anliegen auf diese zuzugehen. Dass das Agieren als Change Agents ein hohes Maß an Kommunikativität und auch ein gewisses Ansehen bzw. die Anerkennung im Kollegium erfordert, erscheint hierbei als notwendige Bedingung.

Als Clearingbeauftragte fungieren

Generell stellt Antisemitismus ein strukturelles Problem dar, welches sich nicht allein auf einzelne Vorfälle wie antisemitische Sprüche oder Gewalttaten beschränken lässt (vgl. auch Chernivsky et al. 2020). Jedoch ist es für Schulen notwendig, bei antisemitischen Vorfällen über ein Wissen zu verfügen, wie diese bearbeitet

werden können und müssen. Für einzelne Lehrer*innen muss grundsätzlich gelten, bei Antisemitismus immer zu reagieren. „Die Arbeit von Lehrer*innen fußt auf dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Damit gibt es in Bezug auf Antisemitismus […] kein Neutralitätsgebot" (Fels et al. 2020, 16).

Change Agents haben hier jedoch noch ergänzend bzw. darüber hinaus Möglichkeiten zur Professionalisierung einer Arbeit gegen Antisemitismus: In diesem Sinne kann gewinnbringend auf die Erkenntnisse des Modellprojekts *CleaR – Clearingverfahren gegen Radikalisierung* zurückgegriffen werden. Die Projektergebnisse fokussieren auf die Phänomenbereiche neosalafistischer und rechtsextremer Radikalisierung, sie können jedoch geringfügig modifiziert auch auf das Feld Antisemitismus übertragen werden. Nach Lisa Kiefer (CleaR 2019, 35) vom Projekt CleaR steht Clearingverfahren „für ein strukturiertes Verfahren mit dem Ziel, einen bestimmten Sachverhalt in Bezug auf eine*n Schüler*in zu klären". Dieses Verfahren benötigt eine Steuerung hinsichtlich der Klärung eines bestimmten Falles, welche mit der Begrifflichkeit *Case Management* erfasst wird (vgl. ebd.).

Das Clearingverfahren besteht aus sieben Schritten (vgl. hier und im Folgenden ebd., 36 f.): Vorrecherche (1), Informationsaustausch (2), vertiefte Recherche (3), Beschluss von Maßnahmen (4), Durchführung von Maßnahmen (5), Evaluation der Maßnahmen (6) und Weiterführung von Maßnahmen (7). Im konkreten Fall kann es sein, dass nicht alle Schritte durchlaufen werden. Die Verfahrensschritte werden hier und im Folgenden auf Antisemitismus übertragen.

(1) Das Verfahren startet dann, wenn ein Hinweis auf einen antisemitischen Vorfall eingeht. Im Rahmen einer Vorrecherche werden Gespräche geführt, um herauszufinden, inwiefern es sich beim tatsächlichen oder vermeintlichen Vorfall um einen Fall von Antisemitismus handelt. Hierbei darf es nicht darum gehen, Antisemitismuserfahrungen von Betroffenen zu relativieren; es geht vielmehr darum, sich dem anzunähern, was tatsächlich geschehen ist.

(2) Bestätigt es sich, dass es sich um einen antisemitischen Vorfall handelt, ist es notwendig, dass die*der Clearingbeauftragte die Informationen mit anderen relevanten Akteur*innen teilt und ggf. auch Kooperations- und Netzwerkpartner*innen einbindet.

(3) Im Rahmen vertiefter Recherchen wird daran gearbeitet, ein ganzheitlicheres Bild der Gesamtkonstellation zu erhalten.

(4–6) In einem vierten Schritt wird sondiert, welche Maßnahmen erfolgen sollen. Je nach Fall und Geschehen können sich diese auf die Bereiche *Aufklärung, Prävention, Intervention* und/oder *Repression* beziehen (vgl. Salzborn & Kurth 2019, 8). Die jeweiligen Maßnahmen werden in einem fünften Schritt durchgeführt und sodann dahingehend evaluiert (6), ob sie zielführend waren.

(7) Die letztgenannten Schritte können sich wiederholen, bis die gesetzten Ziele erreicht sind.

Aufgabe von Change Agents stellt es dar, im Clearingverfahren verantwortlich eine strukturierende und koordinierende Aufgabe zu übernehmen. Daneben muss jedoch noch etwas Weiteres aufgenommen werden: Aufgrund der Ausrichtung auf Radikalisierungsphänomene ist es eine Schwäche des skizzierten Modells, dass eventuell direkt Betroffene (hier: von Antisemitismus) nicht in dem Maße in den Blick geraten, wie es notwendig ist. Allgemein gilt: Die Arbeit von Change Agents im Feld Antisemitismus sollte immer solidarisch und parteiisch gegenüber tatsächlich oder potenziell von Antisemitismus Betroffenen umgesetzt werden. Ihnen gegenüber sollte Unterstützung und Schutz ermöglicht werden, was direkt überleitet zum nächsten Aufgabenfeld.

Zur Vertrauensperson werden

Eine wesentliche Aufgabe von Change Agents ist es, als Vertrauenspersonen gegenüber jüdischen Schüler*innen und Lehrer*innen zu fungieren. Sie sollten in ihrer Funktion ferner stetig die Perspektiven Betroffener mitdenken und ernstnehmen. Um als Vertrauenspersonen wirken zu können, ist es wichtig, dass die Change Agents in dieser Funktion an der jeweiligen Schule ebenso bekannt sind wie damit verbundene Kommunikationswege. Das Schaffen und Nutzen geschützer(er) Räume ist hierbei bedeutsam.

4. Fazit und Ausblick: Etablierung von Funktionsstellen und Perspektiverweiterung auf eine diskriminierungssensible Schulkultur

Antisemitismus ist in der gesamtdeutschen Gesellschaft virulent. Aufgrund der Existenz antisemitischer Denk- und Verhaltensweisen auch innerhalb von Schulen erscheinen diese als zu berücksichtigender Entwicklungsanlass. Wie die immer als mehrdimensional zu begreifende Arbeit gegen Antisemitismus (Aufklärung, Prävention, Intervention, Repression) strukturell und nachhaltig in der pädagogischen Organisation Schule verankert werden kann, wurde in diesem Beitrag im Rekurs auf konzeptionelle Überlegungen und Impulse aus der Schulentwicklungsforschung entfaltet. Der gezielte Einsatz von Lehrpersonen als Change Agent gegen Antisemitismus im schulischen Regelbetrieb über die Etablierung entsprechender spezialisierter Inhaber*innen von Funktionsstellen, so unser Vorschlag, kann einen substanziellen Beitrag gegen Antisemitismus leisten und dafür Sorge tragen, dass aus Antisemitismus erwachsene Aufgabenfelder an Schulen professionell bearbeitet werden. Antisemitismus kann so über einen Wissenstransfer und Sensibilisierungsmaßnahmen konsequent und in der Breite der Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft als relevantes Thema wahrgenommen werden (Aufklärung, Prävention), über die Orientierung am dargestellten

Clearingverfahren kann in strukturierter Weise eine angemessene Reaktion auf antisemitische Vorfälle vor Ort erfolgen (Intervention, Repression). Betroffene haben darüber hinaus so verlässliche Ansprechpartner*innen und erfahren eine adäquate Unterstützung.

Aufgrund der Virulenz vielfältiger antidemokratischer Phänomene und ihres Gefährdungspotenzials für eine demokratische Gesellschaft werden die hier angestellten Überlegungen keinen Abschluss finden können. Vielmehr wird letzten Endes deutlich, dass es neben der Fokussierung auf Antisemitismus notwendig ist, den Blick auch auf Themenfelder wie Rassismus, Sexismus und LGBTIQ*-Feindlichkeit auszuweiten. Es erscheint somit unmittelbar notwendig, das Augenmerk auf Fragen der Förderung und Verankerung einer diskriminierungssensiblen Schulkultur zu richten.

Dabei gilt es über ideale institutionelle Selbstentwürfe – bspw. Schulprogramme oder Außerdarstellungen, die im Anschluss an Helsper (2008) als imaginärer Anteil der Schulkultur gefasst werden können – hinaus, den symbolischen Anteil der Schulkultur gezielt zu entwickeln. Adressiert ist damit das faktische Handeln „zwischen Schülern und Lehrern, innerhalb der Lehrerschaft und mit anderen schulischen Akteuren“ (ebd., 69) und somit das tägliche Geschehen, die routinierten alltäglichen Formen der Interaktion und Kommunikation. Lehrpersonen als Change Agents müssen hierzu innerhalb der Schulorganisation damit letztendlich in „Aushandlungs- und Anerkennungsarenen“ (ebd., 73) – mitunter auch gegen Widerstände – auf das Herausbilden einer dominanten Sinnordnung gegen antidemokratische Phänomene wie Antisemitismus an der Einzelschule hinwirken. Schlussendlich ließe sich dies als Beitrag verstehen, den vielfältigen Heterogenitätsdimensionen von Schüler*innen und Lehrpersonen gerecht zu werden und darauf hinzuwirken, Schulen zu möglichst diskriminierungsfreien Erfahrungsräumen werden zu lassen.

Literatur

Bauch, Katja (2017): ‚Ich hab’s auf jeden Fall gefühlt, auf jeden Fall gespürt, zu spüren bekommen.‘ Antisemitismus in der Schule – Erfahrungen von jüdischen Jugendlichen und Handlungsempfehlungen für eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Broden, Anne; Hößl, Stefan E. & Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Weinheim: Beltz Juventa, 173–193

Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Springer VS

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz Juventa

Biskamp, Floris & Hößl, Stefan E. (2020): Perspektiven der politischen Bildung im Zusammenhang mit Islam und Islamismus in der pluralen Gesellschaft. In: Hößl, Stefan E.; Jamal, Lobna & Schellenberg, Frank (Hrsg.): Islam, Islamismus und politische Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10399. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 145–164

Chapman, Janet M. H. (2006): Collaborative Early Intervention Program Teachers' Roles as Change Agents in Relationship to Current Change Theory. Carrollton: University of West Georgia/Graduate Faculty

Chernivsky, Marina; Lorenz, Friederike & Schweitzer, Johanna (2020): Antisemitismus im (Schul-)Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Berlin: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. URL: zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/KoZe_Familienstudie_web_14-01.pdf

Childs-Bowen, Deborah; Moller, Gayle & Scrivner, Jennifer (2000): Principals: Leaders of Leaders. In: NASSP Bulletin, 84 (616), 27–34

CleaR – Clearingverfahren gegen Radikalisierung (2019): Praktische Handreichung zur Radikalisierungsprävention im schulischen Kontext. URL: www.clearing-schule.de/wp-content/uploads/2019/11/clear_handreichungpdf.pdf [29.05.2022]

Die Antisemitismusbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen. URL: report-antisemitism.de/documents/2020-09-07_rias-bund_sabra_Problembeschreibung-Antisemitismus-in-NRW.pdf [16.11.2021]

Fels, Patrick; Hößl, Stefan & Siwik, Thomas (2020): Antisemitismus an Schulen. Eine Handreichung für die Arbeit an Schulen. Bausteine Antisemitismuskritik I. Köln: NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln. URL: www.museenkoeln.de/Downloads/nsd/Handreichung_Antisemitismus-Schule.pdf

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS

Fullan, Michael (2007): The new meaning of educational change. New York: Teachers' College Press

Goldenbaum, Andrea (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: VS

Havelock, Ronald G. & Zlotolow, Steve (1995): The change agent's guide. 2nd Edition. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology

Heinrich, Martin & Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, 205–221

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), 63–80

Katzenmeyer, Marilyn & Moller, Gayle (2001): Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin; London: SAGE

KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [29.05.2022]

Landesregierung NRW (2020): Presseinformation zur Studie ‚Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule'. URL: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/msb%2001.09.2020.pdf [29.05.2022]

Löser, Jessica M. & Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft 26, 17–24

Lukacs, Karrin S. (2009): Quantifying "The Ripple in the Pond": The Development and Initial Validation of the Teacher Change Agent Scale. In: The International Journal of Educational and Psychological Assessment 1 (3), 25–37

Nohl, Arndt-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS

Perko, Gudrun (Hrsg.) (2020): Antisemitismus in der Schule: Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Perko, Gudrun; Czollek Leah Carola & Eifler, Naemi (Hrsg.) (2020): Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit: Expert_innen im Gespräch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Salzborn, Samuel & Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. URL: www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf [29.05.2022]

Stralla, Michael (2019): Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen. Opladen u. a.: Barbara Budrich

Stralla, Michael; Dohmen, Tobias & Racherbäumer, Kathrin (2021): Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In: Kunze, Katharina; Petersen, Dorthe; Bellenberg, Gabriele; Fabel-Lamla, Melanie; Hinzke, Jan-Hendrik; Moldenhauer, Anna; Peukert, Lena; Reintjes, Christian & te Poel Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125–145

van der Heijden, H. R. M. A.; Beijaard, Douwe; Geldens, Jeanette & Popeijus, Herman L. (2018): Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. In: Journal of Educational Change 19, 347–373

Zick, Andreas & Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. URL: uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf [05.07.2021]

Narrative Gesprächsgruppen an Schulen – inklusive politische Bildung und Prävention von Rechtspopulismus

Christopher Fritzsche & Harald Weilnböck

Abstract: Rechtspopulistische Kampagnen und Interventionen fungieren geradezu als Gegenspieler inklusiver Bildung, weil sie vorhandene Unterschiede und Differenzen zwischen Menschengruppen hierarchisch bewerten und politisch instrumentalisieren. Das von dem Bildungsträger cultures interactive e. V. entwickelte Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen stellt ein Instrument dar, mit dessen Hilfe menschenfeindliche Haltungen im Rahmen des schulischen Regelunterrichts bearbeitet und auf ihre affektive Verankerung hin befragt werden können.

Schlagwörter: Erzählkompetenz, emotionale Intelligenz, Gruppenfähigkeit, Demokratieförderung, menschenrechtliches Selbstverständnis

1. Ausgangslage

Nicht erst seit der U18-Wahl 2021, bei der jugendliche Wähler*innen die Alternative für Deutschland in den Bundesländern Sachsen und Thüringen jeweils zur stärksten Kraft gewählt haben, ist klar, dass rechtspopulistische Mobilisierungen und Diskursangebote insbesondere im ländlichen Raum eine große Herausforderung für die schulischen Regelstrukturen darstellen. Pädagogische Fachkräfte vor Ort sind häufig damit überfordert, einen angemessenen Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen zu entwickeln oder reiben sich in kräftezehrenden Auseinandersetzungen auf. Kommt es dann nach Vorfällen, wie tätlichen Angriffen oder diskursiven Tabubrüchen, zu zusätzlichen pädagogischen Interventionen, sind diese aufgrund fehlender Ressourcen meistens zeitlich begrenzt und können so keine langfristige Wirkung entfalten. Wo eigentlich inklusive Bildung, gedacht als Diskriminierungen abbauendes, selbstbestimmtes Leben und Lernen für alle das Ziel sein sollte, ist der Diskurs unter jungen Leuten zunehmend von rechtspopulistischen Logiken der Exklusion bedroht, die vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Problemlagen anbieten und damit gerade in Zeiten sich zuspitzender globaler Krisendynamiken vielerorts auf Zuspruch stoßen. Angesichts dieser Problemlage ist die Politische Bildung gefordert, neue Ansätze und Verfahren zu entwickeln.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie das von dem Bildungsträger *cultures interactive e. V.* entwickelte intensivpädagogische Konzept der Narrativen

Gesprächsgruppen[1] dazu beitragen kann, dieser Herausforderung zu begegnen. Aufbauend auf Prinzipien der Gruppenselbsterfahrung und der Narrativen Gesprächsführung, schafft dieses Format der Jugendbildung einen Raum, in dem die beteiligten Schüler*innen demokratische Haltungen und Handlungen aktiv einüben können und menschenfeindliche Einstellungen und Affekte nachhaltig bearbeitbar machen.

2. Rechtspopulismus als Herausforderung für inklusive Politische Bildung

Der Begriff Rechtspopulismus ist nicht eindeutig definiert, sondern fungiert vielmehr als Sammelbezeichnung, die sowohl heterogene politische Akteure als auch deren Positionen und Strategien beschreibt. Inhaltlich zeichnet sich Rechtspopulismus durch ein zweifach polarisiertes Gesellschaftsverständnis aus, das zunächst in vertikaler Perspektive ein vermeintlich homogenes, über nationale und ethnische Merkmale definiertes ‚Volk' einer als korrupt und globalisiert betrachteten ‚Elite' auf antagonistische Art und Weise gegenüber stellt. Aus dieser Gesellschaftsbeschreibung folgt dann häufig die Forderung, die Politik müsse im direktdemokratischen Sinne stärker am direkten Willen des ‚Volkes' ausgerichtet werden (vgl. Schedler 2019, 32 f.). Es existiert jedoch auch eine horizontale Variante der Polarisierung, welche das ‚Volk' noch einmal in anerkannte und abgewertete soziale Gruppen unterteilt und die Privilegierung der ersteren fordert (vgl. Achour 2017, 33 f.). Mit Blick auf politische Strategien lässt sich festhalten, dass die rechtspopulistische Rhetorik häufig auf imaginierte Bedrohungsszenarien wie den angeblichen ‚Verlust der Kultur', die vermeintliche ‚Bedrohung der Nation' oder die heraufziehende ‚Gefährdung des Kindeswohls' zurückgreift, um darüber Emotionen und politische Unterstützung zu mobilisieren (vgl. Wodak 2016). Rechtspopulistische Diskurse sollen hier deshalb als „Propagandaform und Technik der Agitation" (Decker 2018, 32) verstanden werden, die unterschiedliche extrem rechte und neurechte Inhalte in teilweise modernisierter Form transportieren (vgl. Fritzsche 2019, 36 f.). Sozialtheoretisch inspirierte Untersuchungsreihen wie die Langzeitstudie zu den *Deutschen Zuständen* oder die *Leipziger Autoritarismusstudien* versuchen, rechtspopulistische Einstellungen als Ausdruck eines tieferliegenden psychologischen Syndroms zu verstehen, welches sich empirisch in konkret beobachtbaren abwertenden Äußerungen und Handlungen zeigt (vgl. Zick, Berghan & Mokros 2019, 55; Decker 2018, 51 ff.). Als strukturellen Faktor, welcher diese psychologische Disposition hervorbringt und begünstigt, nennen Groß & Hövermann (2014, 103) etwa das Phänomen des „marktförmigen Extremismus", also die „direkte Bewertung anderer Menschen

1 Cultures Interactive ist dabei, das Konzept als Marke eintragen zu lassen.

nach reinen Kosten-Nutzen-Kalkülen“. Ähnlich argumentiert auch die Leipziger Forschungsgruppe, wenn sie als Kehrseite des individuellen autoritären Syndroms eine autoritäre gesellschaftliche Dynamik ausmacht, die den Menschen „sowohl die äußere Möglichkeit als auch die innere Fähigkeit zum demokratischen Miteinander entzieht“ (Decker 2020, 179 f.).

Im Vergleich mit den Zielstellungen der inklusiven Bildung zeigt sich, dass rechtspopulistische Diskursangebote im übertragenen Sinne also geradezu als deren Gegenspieler fungieren (vgl. Dannenbeck & Hinz in diesem Band). Wo die inklusive Bildung versucht, die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit auf der Basis von Gleichheit zu ermöglichen, bemühen sich rechtspopulistische Debatten in genau entgegengesetzter Richtung um die negative Aufladung von Unterschiedlichkeit und Differenz als Mittel der politischen Auseinandersetzung und möglichen Exklusion. Frei nach dem Motto: Wer nicht so aussieht, spricht oder sich verhält wie wir, hat hier nichts zu suchen und erst recht nichts zu sagen. Dabei nutzen diese Strategien den Umstand aus, dass der normative Anspruch der inklusiven Bildung in einem Spannungsverhältnis zur Realität „gesellschaftlicher Exklusion, Diskriminierung und sozialer Ungleichheit“ steht, „an der das Bildungs- und Erziehungssystem selbst einen nicht geringen Anteil hat“ (Hoffmann 2018, 55). Der Verweis auf bestehende autoritäre Dynamiken in der Gesellschaft hilft dabei, sich entweder als vermeintliche Alternative dazu zu inszenieren oder deren konsequente Verschärfung zu fordern.

Auch in den schulischen Alltag haben rechtspopulistische Diskursfragmente bereits Eingang gefunden. Vereinfacht lässt sich sagen, dass die vielfältigen Krisenphänomene der letzten Jahre die ohnehin vorhandene „Sehnsucht nach einfachen Lösungen und Sündenböcken“ auch hier noch verstärkt haben (Schubarth et al. 2019, 47). Die rechtspopulistischen „einfachen Antworten auf komplexe Probleme“ (Elverich 2017, 58) zu dechiffrieren und zu widerlegen, erfordert in der konkreten pädagogischen Auseinandersetzung Zeit, Fingerspitzengefühl und Konfliktbereitschaft – also Ressourcen, die auch professionellen Fachkräften nur begrenzt zur Verfügung stehen (vgl. Winckler 2019, 103 f.). Gleichzeitig werden rechtspopulistische Beiträge medial immer professioneller erstellt und passgenau auf jugendkulturelle Besonderheiten abgestimmt (vgl. Achour 2017, 35). Gerade in Verbindung mit dem sich zunehmend stellenden Problem einer ‚postfaktischen‘ Debattenkultur entsteht so eine Gemengelage, die im Rahmen der schulischen Regelstrukturen kaum noch zu überblicken ist. Dazu kommt, dass sich auch hier das bereits weiter oben eingeführte Phänomen der Gleichzeitigkeit von inklusiven und exklusiven Strukturen zeigt, was Schüler*innen unter Umständen ermuntern kann, rechtspopulistisch vermittelte Ideen der Ungleichheit zu übernehmen, da sie selbst auch Momente der Ungleichbehandlung erfahren. Winckler (2019, 102) fordert angesichts dieser Problemlage, dass sich politische Bildung um Aufklärung und Prävention bemühen müsse und dabei „an den Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler“ ansetzen solle. Elverich (2017, 59) ergänzt, dass

Politische Bildung in diesem Kontext die „Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit der Entwicklung politischer Einstellungen“ mit in den Blick nehmen müsse: „So lassen sich z. B. Ängste vor ‚Überfremdung‘ nicht allein argumentativ vom Tisch wischen, auch wenn sie noch so irrational sein mögen. Hier ist eine biografisch und lebensweltlich fundierte Auseinandersetzung mit ‚dem Eigenen‘ und dem vermeintlich ‚Fremden‘ in heterogenen Schülergruppen gefragt, ebenso wie erfahrungsorientierte Zugänge zur politischen Bildung im Schulumfeld“. Im Folgenden wird gezeigt, wie das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen versucht, diese Forderungen umzusetzen.

3. Das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen

3.1 Entstehung und konzeptioneller Rahmen

Die Idee der Narrativen Gesprächsgruppen entstand im Verein zur interkulturellen Bildung und Gewaltprävention *cultures interactive* e. V. Der Verein ist hauptsächlich in der zivilgesellschaftlichen Jugendkulturarbeit aktiv und musste wie andere Bildungsträger in den letzten Jahren vermehrt die Erfahrung machen, dass die bisherige Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung erhebliche Nachholbedarfe aufweisen. Zwar kommt es nach Vorfällen oder Angriffen mit rechtem Hintergrund an den betroffenen Schulen durchaus zu pädagogischen Interventionen. Allerdings sind diese häufig nur von begrenzter Dauer und setzen erst dann mit einer problemfallzentrierten Logik am Einzelfall an, wenn er sich bereits als ‚brisant‘ erwiesen hat. Eine breit angelegte Präventionsarbeit mit erkennbar gefährdeten Jugendlichen findet dagegen kaum statt (vgl. Baer & Weilnböck 2012, 3). Als Orte mit besonderem Präventionsbedarf identifizierte der Verein aufgrund langjähriger Erfahrungen Schulen im ländlichen Raum. Hier, so legen interne Auswertungen nahe, besteht eine besondere Anfälligkeit für rechtspopulistische Diskursangebote, weil kaum alternative jugendkulturelle Milieus vorhanden sind und bis 2015 kaum direkte Erfahrungen mit Migrant*innen gemacht wurden. Schüler*innen mit extrem rechten Milieu- oder Familienhintergrund sind hier deshalb besonders in der Lage, bereits vorhandenen Formen von Diskriminierungen im Schulalltag noch zu verstärken. Dies führt tendenziell zu einer Situation, in der prosoziale Schüler*innen kaum noch positiv auf das Klassenklima einwirken können und in der langfristig der Austausch zwischen herkunftsdeutschen und geflüchteten Jugendlichen stockt. Die einzelnen Schulkollegien sind mit dieser Spannungslage häufig überfordert und die einschlägigen Jugendlichen mit klassischen, zeitlich begrenzten Angeboten der Politischen Bildung kaum noch zu erreichen. Deshalb bedarf es einer über die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen vermittelten Re-Demokratisierung von Schulen im ländlichen Raum, zu der das zwischen April

2019 und Dezember 2020 erstmalig durchgeführte Modellprojekt „*Narrative Gesprächsgruppen an Schulen – Zur Förderung demokratischer Haltungen und Prävention von Menschenfeindlichkeit*" einen Beitrag leisten sollte.

Der Grundgedanke hinter dem Projekt, in dem über die Dauer eines halben oder ganzen Schuljahrs wöchentliche Gesprächsgruppen unter externer Anleitung stattfinden, zielt auf die Etablierung eines neuen Formats der intensivpädagogischen Politischen Bildung, welches auf die Prinzipien der narrativen Gesprächsführung und gruppenadynamischen Erfahrungen setzt. Es wird angenommen, dass das prozessoffene Gespräch in einer vertraulichen Gruppe es den beteiligten Schüler*innen ermöglicht, eine gesteigerte Gesprächs-, Erzähl- und Gruppenfähigkeit zu erwerben sowie Selbstwirksamkeit zu erleben. Diese Fähigkeiten stellen die Grundvoraussetzungen dafür dar, dass überhaupt demokratische Haltungen praktiziert (primäre Prävention) und Vorurteile sowie menschenfeindliche Haltungen bearbeitet werden können (sekundäre Prävention) (vgl. Weilnböck 2022).

3.2 Ablauf und Merkmale des Konzeptes

Idealerweise startet der Prozess mit einem Schulprojekttag oder einer Schulprojektwoche. In der Praxis hat sich hier ein jugendkultureller Zugang bewährt, bei dem über Angebote wie Graffiti-, Tanz- oder Social-Media-Workshops ein Vertrauensverhältnis zu den teilnehmenden Jugendlichen aufgebaut werden kann und quasi nebenbei zur Sprache kommt, was die Schüler*innen gerade bewegt. Nach diesem Moment des Kennenlernens beginnen dann die eigentlichen Gesprächsgruppen. Die Lehrer*innen der teilnehmenden Klasse stellen eine feste Unterrichtsstunde für ihre Durchführung zur Verfügung, sodass sie wöchentlich stattfinden können und als wichtiger Bestandteil von schulischer Bildung erlebt werden. Die Gesprächsgruppen werden im Verlauf von ein bis zwei Schul-Halbjahren in einer Einzelstunde pro Woche mit bestehenden Schulklassen während der Regelunterrichtszeit durchgeführt, wobei jede Klasse zwei Gruppen ergibt. Jede Gruppe aus acht bis 13 Schüler*innen wird in einem eigenen Raum von jeweils zwei Gruppenleiter*innen im prozessoffenen Gespräch begleitet. Die Gruppenleiter*innen sind externe, von Cultures Interactive geschulte und durch eine Supervisionsstruktur begleitete Fachkräfte, die in der Praxis des jugendkulturellen Zugangs geübt sind und den beteiligten Schüler*innen wohlwollend und interessiert gegenübertreten. Die Leitungstandems sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z. B. bez. Migrationshintergrund), sodass auch vorübergehende Gruppenteilungen eingesetzt werden können, die anlassbezogen, z. B. entlang der Unterscheidung von Geschlecht, sozialer Kriterien oder von sich spontan ergebenden gruppendynamischen Spannungslinien gebildet werden (vgl. Weilnböck 2022). Die Gespräche sind eher narrativ-erzählend als argumentativ-diskutierend angelegt und erhalten

durch das bewusste Fernbleiben der von den Schüler*innen stark mit der schulischen Autorität assoziierten Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen schnell einen vertraulichen und persönlichen Charakter.

Somit stellen die Narrativen Gesprächsgruppen ein Format der non-formalen, außerschulischen politischen Jugendbildung dar, das jedoch mitten in die Schule hineingetragen und direkt in den wöchentlichen Stundenplan eingefügt wird, ohne deshalb aufzuhören, ein genuin non-formales Format des sozialen und politischen Lernens zu sein. Als wichtige zusätzliche Settingvariable wird ein betreuter Auszeit-Bereich mit einer*m fünften Kolleg*in bereitgestellt (der früher als Time-Out-Bereich bezeichnet wurde). Somit kann auch mit besonderen Herausforderungen oder Störungen der Workshop-Arbeit etwa durch verhaltensauffälliges oder destruktives Agieren z. B. seitens rechtsextremaffiner Jugendlicher umgegangen werden. Diese sind ferner mit den externen Ressourcen der regionalen Jugendhilfe sowie Spezialträgern (z. B. der Ausstiegshilfe) verbunden, wodurch eine maximale Diversität auch von Verhaltensweisen im Grenzbereich zur Jugenddelinquenz bewahrt ist.

Das Prinzip der Narrativen Gesprächsführung basiert auf dem Anspruch, dass die jeweiligen Gesprächsinhalte nicht wie in anderen Formaten von außen gesetzt sind, sondern in jeder Sitzung neu durch die Teilnehmer*innen selbst hervorgebracht werden sollen. Die Rolle der Teamer*innen beschränkt sich deshalb auf die Gewährleistung eines funktionierenden, wertschätzenden und geschützten Gesprächsrahmens und auf das Moderieren des Gesprächsverlaufs durch narrative Nachfragen, die in empathischer Weise zum weiteren Austausch und Erzählen von individuellen Erlebnissen und Beobachtungen anregt. Ähnlich wie bei biografisch-narrativen Interviews folgt das Vorgehen der Erkenntnis, dass ein narrativer Gesprächsaustausch geeignet ist, die tiefer liegenden, selbst erlebten Erfahrungen hinter den Ansichten und Meinungen der beteiligten Gesprächspartner*innen sichtbar zu machen. Das so gewonnene diskursive Material kann dann zu einem weitaus produktiveren Austausch und zu gehaltreicheren Diskussionen führen, als dies auf der Ebene von Meinungen, verfestigten Glaubenssätzen und Anekdoten jemals möglich wäre. Dabei geht es nicht um das Feststellen einer vermeintlich ‚objektiven' Richtigkeit der Erzählung, sondern um das Nachvollziehen ihres subjektiven Erlebenskontextes.

Diese ko-narrative Rekonstruktion im Gespräch lässt sich am besten über narratives Nachfragen und emphatische Einfühlung erreichen. Fragen wie „Hast Du so etwas selbst schon einmal erlebt und wenn ja, wie war das für Dich?" ermutigen die Teilnehmenden zur persönlichen Reflexion und legen individuelle Erfahrungen, Perspektiven und Emotionen frei, die sich dann in der Gruppe zueinander in Bezug setzen lassen, ohne sie im Einzelnen bewerten zu müssen. In technischer Hinsicht werden insbesondere Wie-Fragen und die Situationsfragen eingesetzt („Wie kam es, dass…? Wie war diese Situation genau? Kannst du dich noch an ein anderes Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ganz anders war?" etc.), bei

gleichzeitiger Vermeidung von Warum-Fragen, die mehr zu rationalen Überlegungen als zum Erzählen und Nachempfinden anregen. Somit werden die Muster des (Gegen-)Argumentierens und Diskutierens zunächst hintangestellt – und eine Haltung der Beziehungsaufnahme und gemeinsamen narrativen Erkundung von lebensräumlichen Erfahrungen kommt zum Tragen.

Im besten Fall kommen im Gesprächsverlauf dann organisch all jene Themen zur Sprache, die auch in anderen Bildungsformaten von Interesse sind: etwa Mobbing, das Klima in der Klasse, Konflikte mit Lehrer*innen, Zukunftswünsche und Sorgen, Genderthemen und Geschlechterrollen, Konflikte mit Geflüchteten oder rechten Schüler*innen etc. Hier sind diese Themen allerdings nicht gesetzt, sondern entfalten sich anhand konkreter Erzählungen von selbst. Ebenso haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ein Thema spontan zu verlassen und sich einem anderen zu widmen, wenn der gemeinsame Gesprächsfluss das nahelegt. Aufgabe der anwesenden Teamer*innen ist es dann, über den Verlauf der einzelnen Sitzungen hinweg einen Überblick über die bereits angesprochenen Erfahrungsbereiche und Themen zu behalten, eventuell noch nicht beendete Gesprächsstränge neu aufzugreifen und sich mit den beteiligten Fachlehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen über mögliche unterstützende Unterrichtseinheiten auszutauschen. Grundsätzlich gilt das Prinzip der Vertraulichkeit, das heißt in der Gruppe besprochene Sachverhalte und Details werden generell nicht nach außen getragen. In der parallel stattfindenden Beratung mit den Fachlehrer*innen werden deshalb eher allgemein unterstützende Maßnahmen diskutiert. Das kann z. B. ein zusätzliches moderiertes Gespräch zwischen einzelnen Schüler*innen und einer Lehrkraft sein, wenn sich ein Konflikt als sehr verhärtet herausstellt. Oder etwa eine thematisch vertiefte Projektwoche, wenn ein besonderes Interesse oder ein besonderer Handlungsbedarf in einer Klasse besteht. Seine Grenzen hat das Prinzip der Vertraulichkeit lediglich dann, wenn etwa Situationen von ‚Gefahr im Verzug' thematisiert werden und die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften oder sozialen Diensten nötig ist.

3.3 Der Beitrag der Narrativen Gesprächsgruppen zur Prävention von Rechtspopulismus

Die Narrativen Gesprächsgruppen sind in vielfacher Hinsicht geeignet, den rechtspopulistischen Diskursformen und ihrer exkludierenden Logik der Differenz mit einem inkludierenden Moment zu begegnen. Im ganz konkreten Sinne unterstützen das Einüben und Praktizieren demokratischer Handlungen und Haltungen bereits die primäre Prävention. Wenn sich Schüler*innen jenseits des klassischen Frontalunterrichts zusammenfinden und weitgehend ohne externe Anleitung Gesprächsthemen suchen und verfolgen, kann dies bereits ein basisdemokratischer Akt des gleichberechtigten Austauschs über relevante Belange sein, der das Zusammengehörigkeitsgefühl der jeweiligen Gruppe stärkt. Wenn

die Einzelnen die Erfahrung machen, dass die Anderen sich für ihre persönlichen Erlebnisse interessieren, ihnen zuhören und sie aussprechen lassen, ist das ein wichtiger Moment der Selbstwirksamkeit und Anerkennung, der sie bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt und ihnen gleichzeitig die praktischen und ethischen Vorteile einer demokratischen Gesprächskultur vor Augen führt. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass menschenfeindliche und rechtspopulistische Diskursangebote, die häufig über das Prinzip des Hörensagens und imaginierte Bedrohungsszenarien funktionieren, dabei nicht ungehindert reproduziert werden. Die narrative Gesprächsführung und das dadurch angestoßene aufrichtige Erzählen versuchen, solche Diskurse quasi selbsttätig zu unterbrechen und infrage zu stellen. Denn durch das Nachfragen, inwieweit sich etwa das Behauptete mit tatsächlichen eigenen Erfahrungen deckt, gelingt es, die Differenz zwischen dem eigenen Erleben und jeglichen postfaktischen ‚Narrativen' – die häufig in ideologisierten Anekdoten ohne persönlichen Erzählgehalt transportiert werden – herauszustellen. Im nächsten Schritt kann durch das Zur-Diskussion-Stellen des Hören-Sagens, Anekdotischen oder ideologischen ‚Narrativs' in der Gruppe erfahren werden, wie vielfältig die Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand tatsächlich sein können. Darüber hinaus sind die narrativen Gesprächsgruppen zumindest prinzipiell gerüstet, um auf rechtspopulistische oder anderweitig destruktive oder unaufrichtige Einwürfe von einzelnen Schüler*innen zu reagieren. Denn es besteht durchweg die Möglichkeit, mit dem speziell hierfür eingerichteten Auszeit-Bereich zusammenzuarbeiten, in dem zusätzlich zur stets wichtigen narrativen und gruppendynamischen Auseinandersetzung in der Gruppe noch einmal individuell und intensivpädagogisch mit Einzelnen gearbeitet werden kann. Dieses Vorgehen ermöglicht es, gegebenenfalls auch durch Bezug zu Fachkräften der Jugendhilfe, speziell auf die Lebenssituation der betreffenden Schüler*innen und ihren persönlichen Werdegang einzugehen. In jedem Fall ermöglicht das Setting von Gruppe und Auszeit-Raum weiter reichende Handlungsoptionen als es der in anderen Formaten erfolgende disziplinäre Ausschluss der Betreffenden aus dem pädagogischen Setting tun würde. Gleichzeitig erhält die verbleibende Gesprächsgruppe so die Möglichkeit, ohne ständige verbale Provokationen durch Einzelne intern mit den von ihr angesprochenen Erfahrungsbereichen und Themen fortfahren und ihre Gesprächsfähigkeit als Gruppe weiterentwickeln zu können.

3.4 Fallbeispiel: Das narrative Durcharbeiten eines Falls von Holocaust-Leugnung

Die folgenden Ausführungen skizzieren exemplarisch, wie innerhalb der Narrativen Gesprächsgruppen mit rechtspopulistischen Äußerungen umgegangen werden kann. Gerade Verstöße gegen die ‚Grenzen des Sagbaren' stellen in der Regel eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte dar. Im konkreten

Fall[2] äußerte ein 15-Jähriger Teilnehmer mit extrem-rechtem Milieuhintergrund in der dritten gemeinsamen Sitzung einer Gesprächsgruppe, in der bis dahin verschiedene lebensweltliche Themen zur Sprache kamen, offen seine Überzeugung, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm" gewesen sei, „die Juden ja schon immer verfolgt" würden und jetzt Deutschland „den schwarzen Peter zugeschoben" bekommen habe etc. Mit dieser überraschenden Äußerung konfrontiert, legten die Gruppenleiter*innen methodengemäß den Fokus nicht auf Widerspruch oder die Korrektur des Gesagten, sondern verlegten das Gespräch mithilfe einer kritisch-zugewandten, narrativen Haltung auf die Ebene der persönlichen Erfahrung. Ihre Antwort lautete etwa folgendermaßen: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht Deiner Meinung, was Dich nicht wundern wird. Aber erzähl doch erst mal, wie Du dazu kommst und wer Du eigentlich bist. Hast Du öfter Gespräche über diese Themen? Erzähl uns doch auch ein wenig von den Menschen, die das sagen? Gibt's da auch mal Streit? Was erlebst Du sonst so mit Ihnen? Welche Fragen stellen sich Dir manchmal bei Ihnen? Was erlebst Du, wenn Du sowas in der Schule sagst?" Die gestellten Nachfragen brachten zwar auch ihr ohnehin offenkundiges Nicht-Einverstandensein mit der betreffenden Äußerung zum Ausdruck, zielten aber vor allem darauf ab, den Teilnehmer dazu anzuregen, mehr von sich zu erzählen, etwa darüber, mit welchen Personen er über dieses Thema spricht und was er dabei erlebt. Im nächsten Schritt wurde die Gruppe aktiv in das narrative, offene Gespräch einbezogen, wobei eine eigenständige Auseinandersetzung und ein Austausch zwischen den Schüler*innen entstand. Einige widersprachen dem Gesagten klar, andere versuchten die Aussagen zu differenzieren oder darauf hinzuweisen, dass „so etwas hier oft zu hören" sei und dass man aber in der Schule „über sowas überhaupt nicht reden" dürfe. Um eine noch weitergehende Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen, bekannte ein Gruppenleiter am Ende der Sitzung, dass ihn die Ausführungen des eigentlich sympathischen 15-Jährigen schockiert hätten. Er formulierte sinngemäß: „Wenn ich Dir so zuhöre, wie Du über den Holocaust sprichst, frage ich mich vor allem, ob Du denn möglichweise ein grausamer Mensch bist. Was meinst Du? Kannst Du mir vielleicht eine Situation aus Deinem Leben erzählen, wo Du sagen würdest, ja, da war ich grausam – und manchmal bin ich ein grausamer Mensch?" Gleichzeitig bat er die gesamte Gruppe bis zur nächsten Woche, noch weiter über die Thematik nachzudenken: „Denkt doch alle mal darüber nach, ob Ihr schon mal oder sogar öfter so ähnliche Sachen wie Euer Mitschüler über die Zeit des Nationalsozialismus gesagt habt – und, unabhängig davon, ob ihr manchmal grausame Menschen seid und welche Situationen es dazu vielleicht zu erzählen gibt!"

2 Der folgende Überblick ist eine verkürzte Darstellung einer ausführlicheren Fallbeschreibung (vgl. Weilnböck 2022).

Bei der folgenden Gesprächsrunde zeigte sich dann, dass das Thema der Vorwoche die Teilnehmenden weiter beschäftigte. Überraschenderweise brachten sie von sich aus die Themen Tod, Vergänglichkeit und Sterben auf. In diesem Zusammenhang erzählte der in der Vorwoche mit den relativierenden Äußerungen zum Holocaust aufgefallene 15-Jährige davon, wie gefühllos sein Vater mit dem Tod seiner Großmutter umgegangen sei. Seinem Bericht zufolge verzog der Vater darüber keine Miene und machte dann „tags darauf ganz normal sein Ding". Er selbst sei deshalb der festen Überzeugung, dass seine Eltern „wohl nicht traurig wären, wenn er sterben würde". Hier war ein Moment großer persönlicher Aufrichtigkeit und Betroffenheit entstanden, der Anknüpfungspunkte für verschiedene Fortsetzungen des Gesprächs bot. Eine das emphatische menschliche Miteinander in der Gruppe betonende Reaktion hätte so aussehen können: „Oh, das mit Deinen Eltern, das tut mir leid. Das fühlt sich bestimmt nicht so gut an, wenn man das denkt". Eine stärker die genauere Reflektion anregende Formulierung wäre etwa diese gewesen: „Irgendwie wundert es mich jetzt auch nicht mehr so stark, dass Du manchmal Dinge sagst, die so grausam sind, und das gar nicht zu bemerken scheinst." Im weiteren Verlauf der Sitzung tauchte das Thema Gefühlslosigkeit und Grausamkeit, punktuell in Verbindung mit rechten Vätern, noch wiederholt auf und wurde in den dargestellten Varianten vertieft.

Der Verlauf dieser beiden Sitzungen zeigt, welche Möglichkeiten zur Bearbeitung rechter Äußerungen die narrativen Gesprächsgruppen bieten. Es wäre unrealistisch anzunehmen, dass ein Jugendlicher mit extrem-rechtem Milieuhintergrund aufgrund einiger intensivpädagogischer Sitzungen seinen politischen Standpunkt und sein Weltbild ändert. Jedoch wurde hier von den Teilnehmenden der Gruppe selbst ein Zusammenhang zwischen Holocaust-Leugnung, Gefühlslosigkeit und emotionaler Unterversorgung hergestellt, der allen Beteiligten im Gedächtnis bleiben dürfte. Die Voraussetzung dafür war, dass sich die Gespräche in einem weitgehend selbstbestimmten, vertraulich und freiwillig gehaltenen Raum entfalten konnten, der gleichzeitig die Annahme widerlegte, dass „in der Schule über so etwas nicht geredet" werden könne.

4. Fazit

Um der zunehmenden Herausforderung durch rechtspopulistische Kampagnen und Interventionen zu begegnen, muss die politische Bildung sowohl deren Wirkungsweisen verstehen als auch geeignete präventive Maßnahmen entwickeln. Das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen beruht auf der Beobachtung, dass rechtspopulistische Diskurse gerade über Momente des Schockierenden und Provozierenden Einzug in das Schulumfeld finden, sich dort über das Prinzip des Hörensagens verbreiten und bereits existente oder sich abzeichnende Konflikte zwischen einzelnen Gruppen von Schüler*innen verschärfen. Die Methode der

wöchentlich stattfindenden Gesprächsgruppen unter Anleitung schulexterner Teamer*innen ermöglicht es, einen vertraulichen Raum von Unvoreingenommenheit und Sagbarkeit zu schaffen, in dem rechtspopulistische Vorurteile zunächst auf ihre emotionale Resonanz und Übereinstimmung mit der jeweiligen Erfahrungswelt hin überprüft und im Anschluss intensivpädagogisch bearbeitet werden können. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es, Situationen des exkludierenden Gegeneinanders im Rückgriff auf tatsächliche Erfahrungsberichte zu entschärfen und stattdessen das Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lebenssituationen wachsen zu lassen. In Verbindung mit dem parallel stattfindenden Erlernen und Erleben demokratischer Gesprächsregeln, wirken die Narrativen Gesprächsgruppen so im besten Sinne als ein Bestandteil inklusiver politischer Bildung.

Literatur

Achour, Sabine (2017): Im Zeitalter des Rechtspopulismus: Quo Vadis, Politische Bildung? In: Jungkamp, Burghard & John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 33–38

Baer, Silke & Weilnböck, Harald (2012): Wirksame Deradikalisierung: Zur Methodik des ‚Time-Out-Gesprächs' und der ‚Wir-unter-uns-Gruppe' in der Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen. URL: culturesinteractive.de/files/publikationen/Fachartikel/2012_Baer%20Weilnboeck_Wirksame%20Deradikalisierung.pdf

Decker, Oliver (2018): Flucht ins Autoritäre. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial, 15–64

Decker, Oliver (2020): Das Autoritäre Syndrom: Dimension und Verbreitung Der Demokratie-Feindlichkeit. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – Neue Radikalität / Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial, 179–210

Elverich, Gabi (2017): Zeitgemäße Ansätze Politischer Bildung in der Schule angesichts rechtspopulistischer Tendenzen. In: Jungkamp, Burghard & John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 57–61

Fritzsche, Christopher (2019): Geschlechtspolitische Debatten in der neurechten Wochenzeitung Junge Freiheit. Hamburg: Marta Press

Groß, Eva & Hövermann, Andreas (2014): Marktförmiger Extremismus – ein Phänomen der Mitte? In: Zick, Andreas & Klein, Anna (Hrsg.): Fragile Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz, 102–18

Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: Müller, Kathrin & Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 54–77

Schedler, Jan (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, 19–39

Schubarth, Wilfried; Niproschke, Saskia; Ulbricht, Juliane & Wachs, Sebastian (2019): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, 41–50

Weilnböck, Harald (2020): Rekonstruktive Fallbeschreibung des Verlaufs der Gruppensitzungen der ‚Alpha'-Gruppe – Phänomene und Bearbeitung von Herrschafts- und Verhinderungsdynamiken

sowie von Rechtsextremismus unter Schüler*innen einer neunten Klasse. URL: cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2020_Weilnboeck_Rekonstruktion%20Gruppenverlauf%20Alpha-Gruppe.pdf

Weilnböck, Harald (2022): Von der Holocaust-Leugnung zum Familientableau?‘ Narrative Gesprächsgruppen® – Zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen, Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Stumptner, Katrin (Hrsg.): Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. URL: cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2021_Weilnboeck_Von_Holocaust-Leugnung_zum_Familientableau.pdf

Winckler, Marie (2019): Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In: Deichmann, Carl & May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 101–114

Wodak, Ruth (2016): Politik mit der Angst: zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien Hamburg: Edition Konturen

Zick, Andreas; Berghan, Wilhelm & Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, Andreas; Küpper, Beate & Berghan, Wilhelm (Hrsg.): Verlorene Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz, 53–116

Rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht

Anja Seifert

Abstract: Im Kontext der Prävention und Intervention gegen Rechtspopulismus lohnt die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Perspektiven auf Fachdidaktik, gerade in Bezug auf das Unterrichtsfach Sachunterricht, das sich in vielfältiger Weise auf politische Bildung bezieht.

Schlagwörter: Sachunterricht, Rassismuskritik, Demokratielernen, Rechtsextremismusprävention

1. Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich dem Thema der Prävention und Intervention als Vorbeugung gegen und Umgang mit Rechtspopulismus durch eine rassismuskritische Unterrichtsplanung sowie rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht. Während auf die Bedeutung der inklusiven Pädagogik für die politische Bildung in der ‚Grundschule für alle' deutlich hingewiesen wird (vgl. z. B. Prengel 2015) und hier zudem das hohe Potenzial des Sachunterrichts im Hinblick auf das Demokratielernen betont wird (vgl. z. B. Simon 2021), liegen neben einschlägigen Veröffentlichungen, die allgemein die Aufgabe der politischen und demokratischen Bildung im Sachunterricht benennen (vgl. z. B. Gläser & Richter 2015), bislang nur wenige Arbeiten vor, die sich spezifisch mit Rassismus und Rassismuskritik im Sachunterricht (vgl. Seifert 2021) und dem Aspekt der Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung im Sachunterricht (vgl. Otten 2021) beschäftigen.

2. Rassismus in Schule und Unterricht

Rassismus kann als eine Diskriminierungsform des Rechtspopulismus verstanden werden. Rassismus und Rechtspopulismus stehen damit in einem engen Zusammenhang. Bereits Grundschüler*innen machen auf vielfältige Art und Weise in ihrer Lebenswelt Erfahrungen mit Diskriminierung, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus (vgl. z. B. Salzborn 2018). In der Expertise „Diskriminierung im Schulischen Bereich" (2013) der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wird für die Grundschule Diskriminierung der Schüler*innen belegt, hier sowohl als

institutionelle wie auch als interaktionelle Diskriminierung, d. h. durch einzelne Akteur*innen oder Gruppen.

Als zentrale Dimensionen von Diskriminierung werden Migration/ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, sexuelle Identität und soziale Herkunft der Eltern benannt. Die Begriffspaare Diskriminierung und Rassismus sowie Rassismus und Rechtspopulismus sind einerseits voneinander zu trennen, andererseits überlagern sie sich und sind verwoben (vgl. dazu auch die Beiträge in Teil 1 dieses Bands).

Rassismus kann als Phänomen und als Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnis beschrieben werden, das in komplexen Verschränkungen zu weiteren Diskriminierungsverhältnissen und Machtverhältnissen steht (vgl. El-Mafaalani 2021, 13). Für Schule und Unterricht sind hierbei vor allem Ansätze der Rassismustheorie interessant, die sich mit den Strukturen eines institutionellen Rassismus beschäftigen, z. B. im Hinblick auf schulische Leistung und Bildungsübergänge. Im Kontext des Bildungssystems geht es hier mit Bezug auf die Mechanismen institutionellen bzw. strukturellen Rassismus etwa um die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und die ungleiche Häufung von verschiedenen gesellschaftlichen Teilgruppen in den unterschiedlichen Schulformen, z. B. dem proportional hohen Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte an bestimmten Schulen (Hauptschulen, Förderschulen).

Rassismus ist hierbei innerhalb und außerhalb von Schule und Unterricht nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden, sondern historisch gewachsen und systemisch implementiert. In Standardwerken zum Unterricht und zur Unterrichtsplanung tauchen Begriffe wie Rassismus oder Rassismuskritik nicht auf. Wenn auf den Machtbegriff im Unterricht verwiesen wird, dann ist zumeist das ungleiche generationale Verhältnis von Lehrer*innen als Wissenden zu ihren Schüler*innen auch im Sinne des Adultismus gemeint, weniger gesellschaftliche Machtverhältnisse. Unter institutionellem Rassismus wird ferner verstanden, dass in der Institution Schule Rassismus in Regeln, Praktiken und Routinen vorhanden ist. Fachdidaktik, die sich als rassismuskritische Fachdidaktik (z. B. Fereidooni & Simon 2020) versteht, bezieht sich hier auf (gesellschaftliche) Machtverhältnisse im Hinblick auf die konkrete Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Im Verständnis einer rassismuskritischen Fachdidaktik geht es dabei um eine kritische „Analyse und Dekonstruktion der jeweiligen Unterrichtsgegenstände" (ebd., 7) und um die Frage „was sich aus der jeweiligen Sprecher*innenposition für die unterrichtliche Behandlung des Gegenstands ableiten lassen könnte" (ebd.).

Im (Sach-)Unterricht werden etwa bestimmte Unterrichtsgegenstände und spezifische Themen wie z. B. Heimat oder geschlechtliche Vielfalt thematisiert, hierfür Materialien eingesetzt und dabei Differenzen als Unterschiede nicht nur bearbeitet, sondern gleichzeitig durch Interaktionen zwischen Lehrkräften und

Schüler*innen, aber auch im peerkulturellen Bereich bzw. durch (sprachliche) Praktiken hergestellt und (re)produziert.

Der Begriff Rassismus kann auf der Theorieebene „als (begriffliches und erkenntnispolitisches) Instrument der Analyse sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Melter & Mecheril 2011, 17) charakterisiert werden. Wird Rassismus als soziale Praxis verstanden, dann ist Antirassismus ebenfalls „eine soziale Praxis, die Kritik am Rassismus übt und gegen ihn zu agieren bzw. ihn abzuschaffen versucht“ (Machold 2011, 379).

Das Othering (‚zu Anderen, zu Fremden machen‘) in Schule und Unterricht folgt hierbei einer Markierungs- und Differenzherstellungspraxis, bei der in eine ‚Wir-Gruppe‘ und ‚Die Anderen‘ eingeteilt und eine Normalitätserwartung markiert wird (vgl. El-Mafaalani 2021, 18). Gerade die „diskursiven Techniken der Rassifizierung“ (Bühl 2017, 133 f.) beziehen sich hier auf eine machtbezogene Differenzherstellung zwischen einem als unterlegen adressierten ‚Ihr‘ und einem ‚Wir‘ unter Bezugnahme auf Techniken der Kollektivierung, Generalisierung (Stereotypisierungen), Essentialisierung sowie Naturalisierung (‚N-Wort‘ oder ‚N‘ als Rasse, vgl. z. B. Kilomba 2011) und abwertende Markierungen, einer Benennung oder Anrufung als ‚Behinderter‘, ‚Jude‘ etc. Stuart Hall, auf den sich die (inter-)nationale Rassismuskritik in vielen Veröffentlichungen bezieht, hat sich hier innerhalb der Cultural Studies vor allem am Beispiel der ethnischen Differenz mit der Differenzherstellung beschäftigt, wobei er darauf hinweist, dass die ethnische Differenzherstellung auf weitere Felder der Differenz wie Gender, Klasse, Sexualität oder Behinderung übertragbar ist (vgl. Sauter 2008, 307). Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung bezieht sich ausgehend von theoretischen Prämissen auf eine „otheringsensible Auseinandersetzung, die sich bewusst mit der Gefahr der Reproduktion rassistischer Zuschreibungsmechanismen konfrontiert und die Existenz von Rassismus anerkennt“ (Kaletsch & Glittenberg 2021, 19) und diese Perspektiven ebenfalls auf die (Fach-)Didaktik bezieht.

3. Inklusiver Sachunterricht und Menschenrechtsbildung

Während in einem engen Inklusionsverständnis lediglich die Kategorie Behinderung/Disability einbezogen wird, geht ein weites Inklusionsverständnis darüber hinaus und bezieht auch andere soziale Kategorien wie gender, race und class ein. Schule hat als Institution eines demokratisch verfassten Staates den Auftrag des Diskriminierungsschutzes, womit auf der konkreten Handlungsebene der schulischen Akteur*innen die Aufgabe der Reflexion von Prozessen des Otherings und der Auseinandersetzung mit vorurteilsbewussten Erwartungen gegenüber bestimmten (benachteiligten) Schüler*innen und Familien einhergeht. Arbeiten wie die von Gebauer & Simon (2012) oder Pech, Schomaker & Simon (2019) verweisen darauf, dass es sich im Bereich der Sachunterrichtsdidaktik um eine

große Herausforderung handelt, den Anspruch inklusiver Bildung umzusetzen und Lehrkräfte im Hinblick auf einen inklusionsorientierten Sachunterricht zu professionalisieren. Als ein Hauptfach der Grundschule neben Mathematik und Deutsch hat der Sachunterricht dabei auf der curricularen Ebene die zentrale Aufgabe, alle Schüler*innen des Primarbereichs in ihren individuellen Lern- und Bildungsprozessen zu unterstützen und dabei ihre Vielfalt und Unterschiedlichkeit anzuerkennen und wertzuschätzen. Inklusiver Unterricht bezieht sich auf ein Verständnis von größtmöglicher Teilhabe und Partizipation aller Schüler*innen und einen Verzicht auf Formen von Ausgrenzung und Etikettierung. Der inklusive Sachunterricht versteht sich mit Bezug auf die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik hierbei als ein Unterricht, der die gleichberechtigte Teilhabe, Selbstbestimmung und Entfaltung aller Schüler*innen anstrebt (vgl. KMK 2011). Die KMK (2013, 3) formuliert zudem als Auftrag der Schule, die Schüler*innen auf eine konstruktive Dialog- und Konfliktkultur vorzubereiten, gerade auch im Kontext des interkulturellen Zusammenlebens.

Autor*innen wie Hinz (2011) und Schomaker (2013) zeigen im Hinblick auf Inklusion im (Fach-)Unterricht auf, dass gerade der Sachunterricht als Fach aufgrund seines hohen Potenzials an Subjektorientierung inklusiv angelegt ist und sich in seinem Bildungsverständnis am Leitbild der „Bildung für alle an allem" (Hinz 2011, 34) orientiert. Ein inklusiv verstandener Sachunterricht bezieht hierbei unterschiedliche Perspektiven ein, die sich nicht nur im Sinne der Vielperspektivität des Sachunterrichts auf unterschiedliche fachliche Zugänge beziehen, sondern auch auf die unterschiedliche Wahrnehmung und die unterschiedlichen Perspektiven sowie lebensweltlichen Erfahrungen der Beteiligten (vgl. z. B. Pech, Schomaker & Simon 2019).

Dem inklusiven Sachunterricht kommt als Fachunterricht dabei die doppelte Aufgabe zu, Kinder- und Menschenrechte, zu denen der Diskriminierungsschutz maßgeblich gehört, sowohl inhaltlich zu behandeln und diese gleichzeitig zum Bezugspunkt des inklusiven Unterrichts zu machen. Es geht in einem kinder- und menschenrechtsdidaktischen Sachunterricht folglich zentral darum, sowohl die eigenen Rechte kennen zu lernen als auch strukturelle Benachteiligungen und Diskriminierung wahrnehmen, kritisch reflektieren und für Rechte eintreten zu können (vgl. z. B. Reitz & Rudolf 2014).

Die Beschäftigung mit den Menschenrechten bezieht sich hierbei auch auf „die Analyse und Reflexion unterschiedlicher struktureller Diskriminierungsformen, wie beispielsweise Rassismus, Adultismus, Klassismus, Ableismus oder Sexismus, welche ebenfalls Vulnerabilitäten bei der Verwirklichung der Menschenrechte aufzeigen" (Leonhardt et al. 2022, 11). Der Menschenrechtskanon sowie die Menschenrechtskonventionen betonen die „universale Geltung der Menschenrechte" für alle Menschen (Lenhart 2006, 15) und sind somit inklusiv angelegt. Obwohl die Menschenrechte bereits 1948 beschlossen wurden und deren Einhaltung und Behandlung für Deutschland als Einwanderungsgesellschaft eine Rolle spielt,

findet auf der Ebene der Bildungspläne als Steuerungsinstrumente (vgl. z. B. Lenhart 2006, 151) und innerhalb den Fachdidaktiken erst Jahrzehnte später eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Menschenrechtsbildung statt. Menschenrechtsbildung lässt sich als eine „menschenrechtsbasierte Bildung" – als Menschenrechte durch, für und in der Bildung – verstehen, die sich im Kontext von Schule und Unterricht durch „inklusive und (d)emokratische Lern- und Erfahrungswelten" (Kruschel 2017) auszeichnet. Menschenrechtsbildung kann hier als „präventives Bildungskonzept" gesehen werden, das „Handlungsmotivationen zum Abbau von Rassismus und Gewalt" (Rosemann 2004, 218) bereithält. Otten (2021, 208) verweist in seiner Analyse und Beschreibung der Aufgabe einer „Prävention von Rechtsextremismus als Aufgabe des Sachunterrichts" auf die Anknüpfungsmöglichkeiten an die Demokratiepädagogik sowie die Menschenrechtsbildung, die im Sachunterricht einen fachbezogenen Ort findet. Zur Demokratie als Gesellschaftsform gehört hierbei maßgeblich, die eigene Position und Haltung diskursiv auszudrücken und sich mit demokratischen Werten zu identifizieren, wie sie etwa durch das Grundgesetz und Menschenrechtskonventionen festgeschrieben werden. Aufgrund rassistischer Übergriffe und Anschläge sowie zivilgesellschaftlicher Proteste und einer stärkeren, auch politischen Wahrnehmung rechtspopulistischer Tendenzen wird in den letzten Jahren deutlich, dass es ein Nachdenken über Handeln und Haltung im Hinblick auf Rassismus auch im Klassenzimmer braucht, da (Alltags-)Rassismus auch in der Schule stattfindet und einer Thematisierung und Gegenpositionierung bedarf (vgl. Georg 2021).

4. Prävention und Intervention gegen Rechtspopulismus

Rassismus und Rechtspopulismus stehen in einem engen Zusammenhang. Rechtspopulismus bezieht sich zum einen auf eine „populistische Rhetorik", zum anderen auf eine „populistische Ideologie, die den populistischen Stil um inhaltliche Aspekte ergänzt" (Wolf 2017, 10). Präventionsarbeit gegen Rechtspopulismus im inklusiven Sachunterricht schließt hier an kinderrechtsdidaktische Ansätze und Demokratiepädagogik (vgl. z. B. Edelstein, Krappmann & Student 2019) an und kann durch spezifische Angebote wie Projekte oder Workshops erfolgen, etwa im Rahmen einer Themenwoche oder einer Arbeitsgemeinschaft. Daneben ist sie Teil der politischen Bildung, die sowohl spezifisch im Sachunterricht als auch als fächerübergreifendes Prinzip und fächerübergreifende Aufgabe stattfindet, als inhaltsbezogene Thematisierung und Wertevermittlung sowie als alltäglich gelebte Unterrichtspraxis, in der sich Gesellschaft im Kleinen und gesellschaftlich relevante Themen abbilden.

Inklusion kann im Kontext einer politischen Bildung „als Empowerment und Normalisierung" (Jahr 2019, 23) verstanden werden. Empowerment lässt sich dabei als ein Ansatz verstehen, der sich auf vulnerable Menschen bezieht und „deren

Teilhabe an der Normalität politischer Prozesse“ (ebd.) fordert. Empowerment beschreibt als Oberbegriff im Kontext der Schule ebenfalls Aktivitäten der Befähigung und Ermutigung, das Recht auf Diskriminierungsschutz aktiv einzufordern und sich nicht nur als Einzelner für dieses Recht einzusetzen. Empowerment wird hierbei nicht allein als pädagogisches Unterstützungsangebot verstanden, sondern es „hat den politischen Aspekt des Aufbrechens von ungleichen Machtverhältnissen – im Sinne von Zugangsstrukturen – und der Selbstermächtigung“ (Madubuko 2021, 8) im Hinblick auf ungleiche Machtverhältnisse und rassistische Strukturen. Empowerment-Angebote und spezifische Anti-Rassismus-Trainings (vgl. z. B. Schellenberg 2019) finden in der Praxis dabei innerhalb und außerhalb des Sachunterrichts statt. Damit wird indes gleichzeitig auch ein Spannungsfeld deutlich, da sich spezifische Empowermentangebote aus nachvollziehbaren Gründen an besondere Teilgruppen der Schülerschaft wie People of Colour, (muslimische) Mädchen oder andere Teilgruppen richten, andererseits sich gerade die Menschenrechtsbildung in ihrem Ansatz universalistisch versteht.

4.1 Prävention gegen Rechtspopulismus

Bereits in den 1980er und 1990er wurden als Reaktion auf rechtsextremistische Anschläge (außer-)schulische Initiativen der Rechtsextremismusprävention und -forschung eingeführt und Materialien für den Unterricht und für die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen erstellt, was indes (bildungs-)politisch nicht weiterverfolgt wurde, indem in den darauf folgenden Jahrzehnten nur noch wenig Geld für Projekte und pädagogische und unterrichtliche Forschung in diesem Bereich zur Verfügung gestellt wurde. Die unterrichtliche Prävention gegen Rechtspopulismus hat hier in den letzten beiden Jahrzehnten „im Gegensatz zu anderen fächer- und perspektivenübergreifenden Bildungsaufgaben im Sachunterricht – wie Friedenserziehung oder Interkulturelles Lernen – keine größere Aufmerksamkeit erhalten“ (Otten 2021, 208).

Zur präventiven Bearbeitung der Thematik Rechtspopulismus gehören auf der (fach-)didaktischen Ebene hierbei neben der Interkulturellen und Politischen Bildung auch die Medienbildung. Rechtspopulistische Inhalte werden vielfach über Medien (Bilder, Bücher, Social Media) transportiert und verbreitet. Medienkritikfähigkeit meint dabei ein kritisches Lesen und Hinterfragen von Inhalten und Machtpraktiken. Sie gehört daher zur politischen Bildung und stellt „ein wichtiges Feld inklusiver Prozesse“ (Hölzel 2019, 112) dar.

Medien finden im inklusiven Sachunterricht in unterschiedlicher Weise einen Bezugspunkt sowohl für die Praktiken im Unterricht als auch für die didaktische Forschung: als didaktische Medien, die eingesetzt werden (Buch, Arbeitsblatt, Film) sowie im Hinblick auf die Mediennutzung und -wahrnehmung der Grundschüler*innen, die Themen und Fragen aus den Medien mitbringen oder an politischen Diskursen teilhaben (z. B. im Hinblick auf rechtspopulistische

Parteien und Politiker*innen, Verletzung von Menschenrechten), die über Medien transportiert werden. Die Medienrezeption der Grundschüler*innen hat sich dabei in den letzten Jahren verändert. Die KIM-Studien (MFS 2020) verweisen etwa darauf, dass bereits junge Kinder täglich digitale Medien nutzen und hierbei sowohl für Kinder bestimmte als auch eher an Erwachsene adressierte Formate nutzen und Informationen ansehen. Neben dem Anschauen von didaktisch aufbereiteten Nachrichten (z. B. Logo) und Informationen in Wissenssendungen partizipieren sie auch an der Mediennutzung ihrer Eltern und bekommen Nachrichten etc. innerhalb und außerhalb der üblichen Formate wie Zeitungen und Tagesschau mit. Didaktische Entscheidungen der Lehrer*in, zeithistorische Bilder und Beiträge zu gesellschaftlichen und politischen Themen (z. B. Krieg, antisemitische und rassistisch motivierte Anschläge, Menschenrechtsverletzungen, Kriegsverbrechen) auszuwählen oder vorhandene mediale Darstellungen oder parteipolitische Darstellungen (z. B. Plakate im Vorfeld von Landtags- und Bundestagswahlen und Schriftzüge im öffentlichen Raum wie ‚Deutschland den Deutschen') mit Kindern zu besprechen, sind stets auch didaktische Entscheidungen dafür, das kritische Denken und die Medienkritikfähigkeit der Schüler*innen zu fördern. Konkret geht es darum, methodisch und didaktisch im Unterricht die politische Teilhabe aller zu fördern und sich hier nicht einseitig auf eine Bewertung von (als falsch erachtetem) Verhalten und eine „Verhaltensprävention" zu beziehen (Achour & Gill 2020, 13).

4.2 Intervention bei Rechtspopulismus

Bereits Grundschüler*innen begegnen nicht nur durch klassische Medien rechtspopulistischen Zeichen, Symbolen und Handlungen, sondern auch in ihrer Lebenswelt können sie Hakenkreuzen, Zerstörung von jüdischen/muslimischen Grabmälern, rechtsextreme Übergriffe und diskriminierende Beschimpfungen wahrnehmen und sind hier auf eine gemeinsame Deutung und Einordnung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen angewiesen. Beispielsweise wurden im Februar 2020 die Wände bzw. Mauern einer Grundschule in Köln mit Symbolen und Zeichen (v. a. Hakenkreuze) der rechten Szene besprayt. In den Fenstern dieser großstädtischen Grundschule hingen einige Tage nach der Tat die im Unterricht erstellten Plakate ‚Nazis raus' und ‚Ihr seid die alte Zeit. Wir die neue' und ‚Wir haben keine Angst vor Euch'. Die Lehrer*innen nahmen den lebensweltlichen Anlass in ihrem Unterricht auf und arbeiteten mit den Schüler*innen dazu. Unterrichtlich wurde der Vorfall besprochen und thematisiert, warum eine Positionierung und Abgrenzung gegenüber rechtspopulistischen Zeichen, Symbolen und Emblemen wichtig ist, die auch für die Öffentlichkeit sichtbar werden soll. Es wurde hier nicht rein auf der Ebene der Schulleitung und Schulverwaltung agiert, indem die Hakenkreuze übermalt wurden, sondern mit den Grundschüler*innen inhaltlich dazu gearbeitet, im Hinblick auf Intervention und Prävention und als

Enttabuisierung und Agieren gegen die eigene Ohnmachtserfahrung. An dieser Grundschule wurde im Sachunterricht ebenfalls der Tod von George Floyd, der in den USA am 25. Mai 2020 durch rassistische Polizeigewalt starb, thematisiert. Erneut wurde der aktuelle Anlass unterrichtlich aufgegriffen und es wurden in diesem Rahmen Plakate, auf denen jeweils ‚Black lives matter' sowie die Namen der Viertklässler*innen stehen, gestaltet und ausgestellt. Im März 2022 wurden in dieser Grundschule, wie an anderen auch, anlässlich des Angriffskrieges auf die Ukraine blau-gelbe Bilder gemalt, teilweise versetzt mit Friedenszeichen und -symbolen wie der Friedenstaube, dem CND-Kreuz oder dem Schriftzug ‚Peace' bzw. ‚Frieden'.

Zur Auswahl von unterrichtlichen Themen und zur Zielsetzung des Sachunterrichts kann hier auch Wolfgang Klafkis Verständnis einer Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiven Didaktik angeführt werden. Im Sachunterricht kann mit Bezug auf Klafkis bildungstheoretischem Zugang bereits mit Grundschüler*innen kritisch thematisiert werden, dass sich Kriege und rassistische Überfälle auf vermeintliche „moralische Rechtfertigungen" und Überlegenheitsansprüche beziehen und „Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien" (Klafki 2007, 57 ff.) in einer Gesellschaft nicht neutral sind, sondern stets auch anfällig für interessegeleitete Aussagen oder Propaganda. Klafkis bildungstheoretische Überlegungen für den Sachunterricht, die auf Emanzipation, Kritikfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit gegenüber Schwächeren abzielen, beziehen sich hierbei stets auf eine demokratische Gesellschaft und gehen von epochaltypischen Schlüsselproblemen (ebd., 56) wie der Friedensfrage, die die Gesellschaften herausfordern, aus. Demokratie als Gesellschaftsform wird nach Krappmann (2019, 12) getragen von Bürger*innen, die „die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleichs suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt." Politische Bildung, Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung (vgl. Reitz 2020) haben hierbei, auch wenn es sich um unterschiedliche Konzepte handelt, große Überschneidungen. Politische demokratische Bildung nimmt Bezug auf ein Demokratieverständnis, das diese nicht als abstrakte Gesellschaftsform versteht, sondern als gelebte Praxis (vgl. Liggesmeyer 2019). Die aufgeführten Praxisbeispiele verweisen auf der sachunterrichtsdidaktischen Ebene auf unterschiedliche Möglichkeiten einer thematischen und analytischen Vertiefung im Kontext politischer Bildung und demokratischer Praxis im inklusiven Sachunterricht.

5. Didaktische Herausforderungen für den Sachunterricht

In der konkreten didaktischen Arbeit bedarf es zum einen im Vorfeld eine auf den Unterricht bezogene Analyse im Hinblick auf geeignete Unterrichtsgegenstände, zu klärende (möglicherweise politisch besetzte, ethnozentristische, postkoloniale)

Begriffe oder Bezeichnungen, passende diversitätssensible und für einen inklusiven Sachunterricht geeignete Geschichten und Aufgaben in Bilder- und Schulbüchern sowie weiteren Medien. Zugleich geht es auch um die Thematisierung von lebensweltlichen Erfahrungen und aktuellen Fallbeispielen, die mit den Schüler*innen im Sachunterricht bearbeitet werden, und um eine (spontane) Thematisierung von diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen.

Die Herangehensweise an und Bearbeitung von Themen, die der rechtspopulistischen Präventionsarbeit dienen können, wie z. B. die Gedenkstättenpädagogik und den Einbezug außerschulischer Lernorte wie NS-Dokumentationszentren oder das Finden von Stolpersteinen in der eigenen Stadt, schließen hier sowohl an die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts (z. B. Gläser & Richter 2015) als auch an Ideen einer durchgängigen politischen Bildung an. Gläser & Peuke (2015, 101) verweisen hier zudem darauf, dass der unterrichtliche Schwerpunkt bei der Thematisierung von „Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht“ nicht allein auf der abstrakten Auseinandersetzung mit Begriffen wie ‚Nation‘, ‚Ausländer‘ und ‚Staat‘ liegen sollte. „Stattdessen sollte der Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen bzw. Anderssein und Fremdsein gelegt werden“ (ebd., 161). Begriffe wie ‚Heimat‘, ‚Ausländer*in‘ u. a. sind hier keine neutralen, sondern je nach sozialer Positionierung unterschiedlich emotional konnotiert. Eine reflexive Unterrichtsplanung in rassismuskritischer Perspektive bezieht sich dabei darauf, dass diese Themen mit Abwertungen und Grenzziehungen einhergehen (können): Das „Wir der christlich-deutschen Mehrheitsgesellschaft“ (Schwarathrow 2011, 183) gegenüber Angehörigen von Minderheitskulturen. Zudem wird Heimat häufig nicht als Plural, sondern als Singular verstanden und mit Nationalstaatlichkeit verwechselt. Mit Bezug auf intersektionale Perspektiven wie race, class, gender können hier bereits mit Grundschüler*innen Machtpraktiken dekonstruiert und hinterfragt werden, z. B. im Hinblick auf die Darstellung von Heimatvorstellungen, von Berufen, Familienkonstellationen und Menschen, die in einer stereotypisierenden Weise als ‚behindert‘ (im Rollstuhl) oder ‚muslimisch‘ (mit Kopftuch) dargestellt werden. Eine rassismuskritische Perspektive bezieht sich dabei zentral auf die Analyse und Reflexion stereotypisierender Darstellungen in Medienprodukten oder Bilder- und Schulbüchern, bspw. orientiert an rassismuskritischen Leitfäden (vgl. z. B. Marmer 2020).

Neben einer inhaltsbezogenen Thematisierung bedarf es zudem mit Blick auf die Lehrer*innenprofessionalität der Etablierung demokratischer Praktiken im Sachunterricht. Dazu gehören einerseits Methoden wie der Klassenrat und das Philosophieren mit Kindern, bei dem über verschiedene Medien und Zugänge (Bilder, Bilder- und Kinderbücher, theatrale Formen u. a.) methodisch Argumentieren und kritisches Denken, aber auch eine Perspektivübernahme eingeübt werden kann. Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht kann hier relevante Kompetenzen einer „demokratischen, pluralistischen

Gesellschaft, in der Werte und Orientierungen immer neu ausgehandelt werden müssen“ (Michalik 2015, 430), methodisch fördern. Der Klassenrat oder auch das Kinderparlament, die beide häufig im Rahmen des Sachunterrichts stattfinden, können eine Basis für die Auseinandersetzung mit Kinderrechten darstellen; so kann hier darauf geachtet werden, „ob irgendein Divesity-Merkmal (gender, class, ethnicity u. a.) der Grund und Auslöser eines sozialen Konflikts ist“ (Wocken 2017, 159). Für den Sachunterricht kann zudem das Philosophieren mit Kindern als wichtiges Unterrichtsprinzip und relevante Methode bzw. Arbeitsform verstanden werden (vgl. Michalik 2015). Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht eignet sich als Denk- und Arbeitsweise methodisch dazu, über Rassismus und weitere gesellschaftlich relevante Themen und Begriffe, aber auch Bilder und Texte etc. kritisch-reflexiv nachzudenken und gleichzeitig ein Argumentieren und Gegenargumentieren einzuüben, z. B. bezugnehmend auf Liedtexte sowie Kinderbilderbücher (vgl. z. B. Dubois 2014) und Sachbücher (vgl. z. B. Fajembola & Nimindé-Dundadengar 2021; Akpojaro & Daynes 2022; Apraku & Bönkost 2022) oder Graphic-Novels (vgl. z. B. Krug 2018), die sich mit Herkunft, Diversität oder Rassismus beschäftigen. Zum „philosophischen Durchdenken rassistischer Worte“ (Schütze 2020, 379) liegen Arbeiten vor, die sich in Anknüpfung an die Linguistik (Sprechakttheorie) und an die Philosophin Judith Butler (z. B. 2006) im Kontext des Philosophierens mit älteren Schüler*innen mit der Wirkung rassistischer Begriffe beschäftigen. Hierbei wird im Unterricht anhand von Texten (z. B. Liedtexten aus Rapsongs, Hate Poetry) auch die Macht rassistischer Äußerungen und die körperliche, leiblich-wahrgenommene und emotional-emotionale Dimension von Rassimuserfahrungen thematisiert. Wie der Klassenrat und das Klassenparlament handelt es sich hierbei um eine partizipative Methode und um eine politische und Politik einübende Praxis, wenngleich jede demokratische Praxis und Gesprächspraxis im Unterricht stets auch im Spannungsverhältnis zu den Machtverhältnissen in Schule und Unterricht steht.

Neben vorbereiteten didaktischen Situationen geht es stets auch um die spontane Wahrnehmung und in der Folge Reaktion auf mögliche rechtspopulistische Inhalte und Referenzen (Texte, Zeichen, Symbole, Embleme) oder Praktiken der Differenzherstellung (z. B. Bezeichnung als ‚Inländer‘/‚Ausländer‘, hierarchisierende Zuschreibung von Herkunft/Heimat). Der Sachunterricht, der u. a. in Bayern noch Heimatunterricht heißt, setzt sich dabei in vielfältiger Weise mit Heimat(-geschichte) und Herkunft/Familie, Festen/Brauchtum u. a. auseinander, womit insbesondere Themen wie Heimat und Herkunft anfällig für rassifizierende Perspektiven und Praktiken im Unterricht sein können.

6. Fazit

Rassismus zeigt sich im Kontext von Schule und (Fach-)Unterricht vielfältig als struktureller, institutioneller sowie individueller Rassismus (vgl. z. B. Rommelspacher 2011, 31). Rassistische oder rassifizierende Strukturen können im Unterricht in Bezug auf Materialien wie Schulbücher und Lehrmaterialien rekonstruiert werden oder als rassistische Vorurteile in unterrichtlichen Interaktionen. So können in jedem Unterricht z. B. durch Typisierungen und Stilisierungen im Rahmen des Bearbeitens und Besprechens von Texten oder Bildern Kinder in der Klasse im Hinblick auf ein Othering als ‚Andere' (‚Behinderte', ‚Migrant*innen') adressiert und Zuordnungen und gesellschaftliche Positionen reproduziert werden. Vor allem im politischen und historischen Sachunterricht kann hier kritisch hinterfragt werden, welche Inhalte und (gesellschaftliche) Positionen mit welchem Ziel thematisiert werden. Eine rassismuskritische Perspektive auf Unterricht zeigt sich hier in einer otheringsensiblen Auseinandersetzung, die „die Existenz von Rassismus" (Kaletsch & Glittenberg 2021, 19) im Unterricht in unterschiedlichen Facetten z. B. als Antiziganismus, Antisemitismus oder als antimuslimischen Rassismus anerkennt. Die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Perspektiven auf Fachdidaktik, gerade in Bezug auf ein Unterrichtsfach wie Sachunterricht, das sich in vielfältiger Weise auf politische Bildung bezieht, kann hierbei im Kontext von Prävention und Intervention gegen Rechtspopulismus eingeordnet werden. Wird Rassismus als soziale Ungleichheit und soziale Praxis (vgl. Doğmuş & Geier 2020, 124) verstanden, sind im Kontext von Schule und Unterricht nicht nur die Strukturen, Selektionsmechanismen etc. zu reflektieren, sondern auch das konkrete didaktische Handeln:

- Welche Inhalte, Methoden und Materialien etc. werden wie und warum (nicht) ausgewählt?
- Welcher Bezug, welche Thematisierung und Problematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Zuschreibungsprozesse finden statt?
- Welche Bedeutung haben Normalitätsvorstellungen im Unterricht?
- Welche Bedeutung haben Objekte, Materialien und Medien unter einer rassismuskritischen Perspektive für und im Unterricht?

Schulische Präventionsarbeit im Hinblick auf Rechtspopulismus kann im Verständnis einer inklusiven Bildung, die auf Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung bezogen werden kann, in unterschiedlicher Weise stattfinden und hier insbesondere innerhalb des inklusiven Sachunterrichts (vgl. z. B. Pech, Schomaker & Simon 2019) verschiedene fachdidaktische Ansätze und Methoden einbeziehen respektive an diesen ansetzen. Fereidooni & Simon (2020) weisen in ihrem Sammelband zu rassismuskritischen Fachdidaktiken aber auch daraufhin, dass es weder einen Unterricht noch ein Unterrichtsfach geben kann, die per se

rassismusfrei wären oder umgekehrt besonders anfällig für Rassismus, sondern dass es insgesamt gelte, rassimuskritische Perspektiven an Unterricht im Hinblick auf Unterrichtsgestaltung, -durchführung und Unterrichtsreflexion anzulegen.

Literatur

Achour, Sabine & Gill, Thomas (2020): Extremismusprävention als politische Bildung? In: Zeitschrift POLIS 4/2020, 11–17

Akpojaro, Jordan & Daynes, Katie (2022): Erstes Aufklappen und Verstehen: Was ist Rassismus? London: Usborne

Apraku, Josephine & Bönkost, Jule (2022): Rassismus geht uns alle an. Hamburg: Carlsen

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Leitfaden Diskriminierung in der Schule erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [02.11.2022]

Bühl, Achim (2017): Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Doğmuş, Aysun & Geier, Thomas (2020): Rassismus als Fall? – Zum Verhältnis rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120–133

Dubois, Claude (2014): Akim rennt. Frankfurt am Main: Moritz

Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar & Student, Sonja (Hrsg.) (2019): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Frankfurt am Main: Wochenschau

El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Fajembola, Olaolu & Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021): „Gib mir mal die Hautfarbe“: Mit Kindern über Rassismus sprechen. Weinheim: Beltz

Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer

Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: widerstreit sachunterricht. Nr. 18. URL: www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf [02.11.2022]

Geier, Thomas & Mecheril, Paul (2020): Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 53–63

Georg, Eva (2021): Haltung zeigen. Reagieren auf Diskriminierung, Rechtspopulismus und Rassismus in der Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau

Gläser, Eva & Peuke, Julia (2015): Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisieren. In: Gläser, Eva & Richter, Dagmar (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 151–168

Gläser, Eva & Richter, Dagmar (Hrsg.) (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hinz, Andreas (2011): Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht. In: Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – Auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23–38

Hölzel, Tina (2019): Politische Bildung – Inklusion – Forschung. Partizipative Forschung als Ansatz inklusiver politikdidaktischer Wissenschaft. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer, 111–130

Jahr, David (2019): Zur (Re)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer, 17–33

Kaletsch, Christa & Glittenberg, Manuel (2021): Antisemitismus an Schulen – erkennen und handeln. Empfehlungen für eine demokratische Schulkultur. Frankfurt am Main: Wochenschau

Klafki, Wolfgang (2007/1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz

Kilomba, Grada (2011): Das N-Wort und Trauma. In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 140–146

Krappmann, Lothar (2019): Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule. In: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar & Petry, Christian (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 12–19

Krug, Nora (2018): Heimat. Ein deutsches Familienalbum. München: Penguin

Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Lenhart, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden: VS

Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.) (2022): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs: Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa

Liggesmeyer, Leonie (2019): Demokratie-Lernen in der Grundschule. Opladen: Budrich UniPress

Machold, Claudia (2011): (Anti-)Rassismus kritisch (ge)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, Wiebke & Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 379–396

Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim: Beltz Juventa.

Marmer, Elina (2020): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. URL: www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [02.11.2022]

MFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2020): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jährige. URL: www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/ [02.11.2022]

Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau

Michalik, Kerstin (2015): Philosophieren im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 429–433

Otten, Michael (2021): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: Springer, 207–218

Pech, Detlef; Schomaker, Claudia & Simon, Toni (Hrsg.) (2019): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Prengel, Annedore (2015): Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung 64, 345–356

Reitz, Sandra (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim: Beltz, 33–48

Reitz, Sandra & Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 25–38

Rosemann, Nils (2004): Menschenrechtsbildung als Prävention gegen Rassismus und Diskriminierung. In: Mahler, Claudia & Mihr, Anja (Hrsg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 207–218

Salzborn, Samuel (2018): Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Baden-Baden: Nomos

Sauter, Sven (2008): Vielfalt, Heterogenität und Differenz – Das Bildungs- und Erziehungssystem als kultureller Raum. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael & Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296–313

Schellenberg, Britta (2019): Training Antidiskriminierung. Frankfurt/Main: Wochenschau

Schomaker, Claudia (2013): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion. In: Gläser, Eva & Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 48–57

Schütze, Christian Vasili (2020): Hate Speech und Hate Poetry. Philosophische Untersuchungen zu rassistischen Worten. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer, 377–410

Schwarathow, Wiebke (2011): Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassismuskritischer Perspektive. In: Schwarathrow, Wiebke & Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritsche Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 183–208

Seifert, Anja (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: Springer, 231–240

Simon, Toni (2021) (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: Springer

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011) URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2011_10_25-Inklusive-Bildung.pdf [02.11.2022]

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 5.12.2013. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [02.11.2022]

Wocken, Hans (2017): Demokratie lernen und leben im Klassenrat. Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In: Kruschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–160

Wolf, Tanja (2017): Rechtspopulismus. Überblick über Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer

Erfahrungen im Umgang mit Rechtspopulismus und Diskriminierung

Präventivarbeit an der Freien Schule Güstrow

Hanka Gatter mit Charlotte, Martin und Roxanne

Abstract: Der Beitrag berichtet nach grundlegenden Informationen über die Freie Schule Güstrow in einem Gespräch mit drei Jugendlichen darüber, wie sie sich zu rechtspopulistischen Tendenzen im Umfeld der Schule – als ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' und als Schule mit einem hohen Grad demokratischer Kultur – stellen und wie sie mit ihnen umgehen. Am Schluss steht ihre Einschätzung der Schule in diesem Kontext.

Schlagwörter: Umgang mit Rechtspopulismus und Diskriminierung, Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, demokratische Schule, Engagement gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtspopulismus

Die Freie Schule Güstrow (im folgenden FSG) ist eine integrierte Gesamtschule, in der ca. 250 Kinder und Jugendliche von der ersten bis zur zwölften Klasse in jahrgangsübergreifenden Gruppen lernen.[1] Etwa ein Drittel der Schüler*innen kommt direkt aus der Stadt Güstrow, die anderen aus dem ländlichen Umkreis von ca. 40 km. Die Schüler*innenklientel ist heterogen. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Elternhäusern und Kinder und Jugendliche aus finanziell besser gestellten Familien sowie Kinder und Jugendliche mit Benachteiligungen und ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf leben und lernen gemeinsam in den jeweiligen Gruppen.

Bei der FSG handelt es sich keinesfalls um eine Eliteschule, zu der nur Kinder bestimmter Familien Zugang haben. Sie ist, je nach Verfügbarkeit freier Schulplätze, grundsätzlich eine Option für alle, die alternative Lehr- und Lernformen präferieren.

Grundsätze der Pädagogik sind unter anderem das thematische, fächerverbindende und -verknüpfende Lernen in Projekten und in Form von Werkstattunterricht.

2022 kann die staatlich anerkannte Ersatzschule, die ursprünglich aus einer Elterninitiative hervorging, ihr 25jähriges Bestehen feiern. Innerhalb dieses Zeitraumes gelang es, sich in der Schullandschaft so zu etablieren, dass die FSG eigenständig die Prüfungen zur Mittleren Reife und zum Abitur abnehmen darf. Das

1 Konzeption, Organisation der Freien Schule Güstrow sind hier nachzulesen: freieschuleguestrow.wordpress.com.

heißt, dass die Schüler*innen der FSG zeitgleich mit Schüler*innen der staatlichen Schulen ihre Abschlussprüfungen ablegen und für sie die zentralen Prüfungsaufgaben des Bundeslandes verpflichtend sind.

Die Herausforderungen, mit denen die Schule seit ihrer Entstehung konfrontiert ist, sind vielfältig. So musste sich das Kollegium beispielsweise an verschiedenen Stellen damit auseinandersetzen, wie es mit rechtsextremer Gesinnung von Eltern und Schüler*innen umgeht. Schleichende Unterwanderung völkischer Siedler*innen galt und gilt es zu verhindern. Diese ist nicht immer offensichtlich wahrnehmbar. Kollegiale Beratungen, bei denen Auffälligkeiten und Ungereimtheiten zusammengetragen und besprochen werden, sind daher wichtiger Bestandteil der Präventionsarbeit. Ebenso ermöglicht die FSG es ihren Schüler*innen eigenverantwortlich bestimmte Sachverhalte zu thematisieren und zu problematisieren. So organisierten Schüler*innen der Sekundarstufe II kürzlich einen Informationsabend zum rechtsextremen Netzwerk „Nordkreuz". Sie luden dazu Expert*innen der RAA, dem Regionalzentrum für demokratische Kultur, ein. Den Jugendlichen war es wichtig, zu verstehen, welche konkreten Verbindungen zwischen „Nordkreuz" und der Stadt Güstrow existieren und welche Handlungsoptionen sich daraus für Jugendliche in Güstrow ergeben können. Auch solche Veranstaltungen sind Bestandteil der Prävention.

Ungeachtet dessen soll ein Schulbesuch der FSG Kindern unabhängig von der Gesinnung der Eltern möglich sein.

Ein Resultat der schulinternen Diskussionen diesbezüglich ist die Aufnahme eines ‚Demokratieparagraphen' in den Schulvertrag, der zwischen Eltern und Schule geschlossen wird. Darin verpflichten sich Eltern, dass sie und ihre Kinder sich im Rahmen des Schulbetriebs an das weltoffene, auf freiheitlich demokratischen Grundsätzen basierende Konzept der Schule zu halten:

> „Die Vertragspartner fühlen sich den Grundsätzen von Toleranz, Demokratie und Menschenrechten verpflichtet und lehnen jegliche Benachteiligung eines Menschen wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens oder seiner Behinderung ab. Sie sind sich darüber einig, dass die Bildung und Erziehung der Schüler*innen im Sinne dieser Grundsätze erfolgen soll."

Wichtig in diesem Kontext ist ebenfalls, dass die FSG seit 2012 zum bundesweiten Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage"[2] gehört. Ein sich wöchentlich treffender Nachmittagskurs setzt sich auf unterschiedlichste Weise kontinuierlich für eine offene und solidarische Gesellschaft ein.

---

2 Konkretere Informationen zum Schulnetzwerk können folgender Seite entnommen werden: www.schule-ohne-rassismus.org.

So konzipieren Jugendliche dieses Kurses unterschiedlichste Veranstaltungsformate für Mitschüler*innen, Eltern oder für Einwohner*innen Güstrows. Im Vorfeld und im Nachgang einiger dieser Aktionen sah sich die Freie Schule Güstrow in den letzten Jahren gezielten Anfeindungen, insbesondere von Seiten einzelner AfD-Politiker, ausgesetzt. So beispielsweise als Folge einer durch Jugendliche organisierten Ausstellung über Inhalte des AfD-Wahlprogramms (vgl. Hahn 2018). Ebenfalls wurden Flyer in Güstrower Wohnvierteln verteilt, in denen die Freie Schule als ‚Brutstätte des Linksextremismus' tituliert wurde.

Im folgenden Gespräch kommen Jugendliche zu Wort, die sich über viele Jahre hinweg im ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage-Kurs' engagierten. Es wurde in ungezwungener Atmosphäre im Stuhlkreis im Rahmen einer wöchentlichen Stammgruppenzeit[3] geführt und via Diktierfunktion mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Jugendlichen verschriftlichten im Anschluss ihre Antworten und stimmten der Veröffentlichung im Rahmen dieses Kontextes zu.

1. Vorstellung

Hanka Gatter, Lehrerin, im Gespräch mit den Abiturient*innen Charlotte, Martin und Roxanne

Ich freue mich, dass ihr euch Zeit genommen habt für dieses Gespräch. Bitte stellt euch zu Beginn kurz vor.

Martin: Moin, ich bin Martin und bin 19 Jahre alt. Ich wohne auf einem Dorf in der Nähe von Güstrow, wodurch ich täglich einen Schulweg mit Bus und Bahn habe. Im Moment mache ich hier an der Schule mein Abitur. Ich bin seit vielen Jahren aktiv im ‚Schule-ohne-Rassismus-Kurs'.

Gibt es dafür einen besonderen Grund?

Martin: Ich denke, dass ich durch meine Eltern und mein persönliches Umfeld schon sehr früh mit Politik und mit Fragen gesellschaftlichen Zusammenlebens in Berührung gekommen bin. Ich bin nämlich auf einem Wagenplatz geboren, in einer Kommune, mit teilweise sehr anarchistisch eingestellten und lebenden Menschen. Meine Eltern sind beide Künstler*innen und haben mich auch schon sehr früh zu politischen Veranstaltungen mitgenommen. Wir haben seitdem

3 Eine Stammgruppenzeit entspricht in etwa einer Klassenleiter*innenstunde an staatlichen Schulen. Sie findet im Vergleich dazu jedoch wöchentlich, jeden Montag in der ersten Lernzeit statt. Hier werden die Gruppe betreffende, aber auch individuelle Probleme ange- und besprochen. Zudem wird die Woche organisiert, Arbeitspläne und Arbeitspensum besprochen usw.

ich denken kann darüber diskutiert, wie Menschen friedlich und diskriminierungsfrei zusammenleben können. Daher war es für mich naheliegend, mich in diesem Kurs zu engagieren.

Danke. Roxanne, sag einleitend bitte auch du ein paar Worte über dich.

Roxanne: Ja, moin, ich heiße Roxanne und besuche aktuell auch die Sekundarstufe II. Im Gegensatz zu Martin würde ich sagen, dass ich eher aus bürgerlichen Verhältnissen komme. Mein politisches Interesse wurde hauptsächlich durch meinen Freundeskreis, aber auch durch meine Eltern aktiviert. Mit Anfang 14 bin ich die ersten Male gemeinsam mit Freund*innen zu politischen Demonstrationen oder Kundgebungen gegangen und habe mir dann in den darauffolgenden Jahren ein politisches Bewusstsein angeeignet. Inzwischen führe ich regelmäßig politische Diskurse mit Freunden*innen, in der Schule im Unterricht und mit meinen Eltern. Ich denke, dass dies auch der Grund ist, weshalb ich mich für die Themen interessiere und engagiere, die wir im ‚Schule-ohne-Rassismus-Kurs' besprechen.

Charlotte: Ja, und ich bin Charlotte, bin 17 Jahre alt, mache ebenso mein Abitur an der Freien Schule Güstrow, aber erst im übernächsten Schuljahr. Ich komme auch aus einer gut bürgerlichen Familie, meine Eltern sind Akademiker*innen. Meine Mutter ist Lehrerin und mein Vater ist stellvertretender Chef bei der Polizei in Bremen. Mein Interesse für Themen im Kontext von ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' und mein entsprechendes Engagement verdanke ich eigentlich zum größten Teil meiner Mutter.

2. Vorstellungen vom guten Zusammenleben

Ihr drei habt gerade erwähnt, dass ihr euch politisch interessiert und dass ihr euch im Kontext von ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' engagiert. An diesem Punkt möchte ich nochmal nachhaken: Der Titel beinhaltet ja unter anderem auch, sich für ein positives Klima, für gutes Zusammenleben innerhalb der Schule und auch außerhalb des Schulgebäudes einzusetzen. Daher meine Frage: Was macht für euch denn gutes Zusammenleben aus? Ganz allgemein und speziell bezogen auf den Schulalltag?

Charlotte: Also für mich gehören vor allem die Werte Respekt, Toleranz, Gleichberechtigung sowie Offenheit dazu. An unserer Schule erkennt man die Offenheit vor allem an der Tatsache, dass wir unsere Lehrer hier duzen dürfen und auch dadurch alles sehr persönlich ist, sodass man mit den Lehrer*innen gut reden und ihnen vertrauen kann. Ich finde auch, Konfliktlösungsfähigkeit ist an unserer

Schule etabliert, was durch die Schülersprecher*innen gezeigt wird, zu denen wir immer kommen können im Falle eines Problems; Probleme wie Unstimmigkeiten zwischen Schüler*Innen oder auch zwischen Schüler*innen und außenstehenden Personen. In Streitsituationen stellen sie sich zwischen zwei oder mehreren Parteien und suchen mit den Betreffenden einen geeigneten Lösungsweg, auch das Trösten kommt in solchen Situationen zu Stande. Sowie das Informieren der Schüler*innen über Ergebnisse und die Umfragen zu neuen Quereinsteiger*innen übernehmen diese stets.

Martin: Ich mache gar keine Unterscheidung zwischen gutem Zusammenleben innerhalb und außerhalb der Schule. Für mich bedeutet gutes Zusammenleben generell eine Form des freien und selbstbestimmten Zusammenlebens, ohne dabei Angst zu haben, für eigene Ideen, Wertevorstellungen, sexuelle Orientierung, Aussehen usw. rassistisch, sexistisch oder anderweitig kritisiert oder beleidigt zu werden – also ein Zusammenleben, bei dem die Gleichberechtigung auf allen Ebenen an erster Stelle steht.

Hier erlebe ich unsere Schule als ganz klar prägend. Ich würde nicht sagen, dass es an unserer Schule keine Diskriminierung gibt, aber ich bin schon der Meinung, dass diese nicht stillschweigend hingenommen, sondern thematisiert wird. Beispielweise ist hier Corona zu nennen, wenn es um Impfung, Maskenflicht und Co ging, dann wurden Schüler*innen teilweise beleidigend, dies wurde von anderen Schüler*innen, den Schülersprecher*innen oder Lehrer*innen aufgefasst und in der Klasse angesprochen, wo es dann Raum zur geleiteten Diskussion gab. Dabei wurde zunächst versucht, Sachlichkeit in die Argumentationen der verschiedenen Positionen zu bringen. Das war nicht leicht, denn das Thema an sich ist ja für viele höchst emotional. Aber zumindest gelang es, sich verschiedene Standpunkte anzuhören und diese aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln heraus zu bewerten.

Mir ist persönlich aber auch die freie individuelle Entfaltung wichtig, durch die es möglich wird, sich von gesellschaftlichen Zwängen zu lösen und jenes zu tun, worauf man Bock hat. Dazu zählen für mich politische und gesellschaftliche Freiräume, auch die machen eine gute Gesellschaft für mich aus. Leider werden alternative, politische Freiräume wie z. B. Jugendzentren, Wagenburgplätze oft nicht akzeptiert und dann von der Stadt oder dem Land geräumt und die Menschen werden verdrängt, wodurch ein kultureller Freiraum, der für viele Menschen nicht nur Wohnraum, sondern auch Lebensraum ist, verschwindet.

Und bezogen auf Schule?

Hier in der Schule haben wir diese Freiräume teilweise. Wir sind zum Beispiel in der Wahl der Themen, die wir im Unterricht besprechen, an Rahmenpläne

gebunden. Dennoch können wir eigene Schwerpunkte festlegen. Aber so ganz generell würde ich mir hier auch mehr Raum für Individualität wünschen.

Roxanne: Für mich sind Werte wie Akzeptanz und Gerechtigkeit auch sehr wichtig. Ich denke aber nicht, dass ein gutes gesellschaftliches Zusammenleben nur gewährleistet werden kann, wenn es in dieser Gesellschaft keine Formen der Diskriminierung oder der Ungleichheit gibt. Da spielen für mich definitiv Punkte wie Rassismus, Sexismus und Homophobie mit rein, aber gleichzeitig auch Punkte wie Repression durch Staatsbehörden, wie sie beispielsweise bei der Polizei nach wie vor in Teilen zu finden ist.

Ebenso empfinde ich die Verschärfung von Chancenungleichheit durch zunehmende Gentrifizierung im gesellschaftlichen Lebensraum problematisch. Außerdem denke ich, dass der Zusammenhalt in einer Gesellschaft auch sehr wichtig ist, und dementsprechend muss in einer Gesellschaft auch eine gewisse Dialogfähigkeit und -bereitschaft vorhanden sein, um diesen Zusammenhalt zu schaffen.

Wie steht es um diese Dialogfähigkeit hier in der Schule?

Die trainieren wir auch im schulischen Rahmen immer wieder – zum Beispiel im Sozialkundeunterricht. Wir arbeiten viel mit Rollenspielen, um kontroverse Positionen auf zu zeigen und sich in andere Standpunkte hineinzuversetzen.

3. Eigene Erfahrungen mit Rassismus

Greifen wir das Thema Chancengleichheit noch einmal auf: Habt ihr persönlich eigene Erfahrungen mit Rassismus gemacht?

Martin: Ja, also gerade hier in der Gegend, vor allem auch hier in Güstrow, erlebt man immer wieder Rassismus. Ob es jetzt die alte Dame im Bus ist, die sich über die Ausländer*innen beschwert, die ihr keinen Platz machen oder der Mann auf der Straße, der direkt Menschen beleidigt und beschimpft, weil sie ‚anders' aussehen. Durch meinen Schulweg bekomme ich solche Situationen immer wieder mit. Aber auch durch Bekanntschaften, vor allem in unserer Großelterngeneration, kommt es immer wieder zu Diskussionen, bei denen man manchmal sogar eine ähnliche Meinung hat, aber durch den Altersunterschied trotzdem ein Konflikt entsteht, weil die Herangehensweise an den Kern der Thematik jeweils eine andere ist. Ich persönlich habe aber noch nie krasse Erfahrungen mit Rassismus gemacht. Das liegt wahrscheinlich auch daran, dass ich als weißer Cis-Man, der sich nicht auffällig kleidet, nicht so leicht in den Fokus von Rassist*innen und Faschist*innen komme. Aber im Freundes- und Bekanntenkreis gibt es Personen,

die vor Nazis wegrennen mussten oder auch schon mal von ihnen auf die Nase bekommen haben und das teilweise nur, weil sie die ‚falsche' Kleidung anhatten und in die ‚falsche' Straße eingebogen sind.

Wie reagierst du in solchen Situationen?

Also im besten Fall, gerade bei dem Beispiel mit der Oma im Bus, ist es wichtig, die Person direkt anzusprechen. Ebenso, das ‚Opfer' direkt anzusprechen und zu fragen, ob es sich gerade Hilfe wünscht. Generell ist es immer wichtig Solidarität zu zeigen, dem Opfer Hilfe anzubieten und, wenn dies gewünscht ist, einzugreifen. Wenn ich persönlich von einer rassistischen Attacke betroffen bin, dann ist es aus meiner Sicht manchmal auch sinnvoller, diese zu ignorieren und weiter zu gehen. Also mal als Beispiel: Du gehst von der Schule zum Bahnhof, bist also auf dem nach Hause-Weg und wirst von einem rassistischen Menschen als ‚scheiß Zecke' beleidigt. Dann bin ich eher der Typ, der sich denkt, lass ihn machen und nicht derjenige, der Stress anfängt. Dies liegt daran, dass ich der Meinung bin, dass wenn man diese Person links liegen lässt, fühlt sie sich in ihrem Verhalten ignoriert und bekommt damit nicht das, was sie wollte. Sie wird in ihrer Provokation nicht bestärkt. Jedoch sind solche Situationen nicht zu verallgemeinern und die tatsächlich stattfindende Handlung entsteht immer spontan. Mir passiert es aber leider auch immer viel zu oft, dass ich, wenn ich eine rassistische Attacke mitbekomme, nicht handle. Entweder, weil es so schnell geht und ich erst im Nachhinein bemerke, dass da gerade etwas stattgefunden hat, wo man eigentlich hätte eingreifen sollen. Oder aber, weil man in eine Art Schockstarre verfällt und sich nicht handlungsfähig fühlt.

Charlotte: Ich persönliche habe noch keine Erfahrungen gemacht, bekomme aber viel durch meine Mutter mit. Zum Beispiel, als in der Stadt die Stolpersteine geklaut wurden.[4] Da habe ich dann Bilder von den fehlenden Steinen gemacht, um auf diesen Diebstahl, der meiner Meinung nach antisemitisch zu begründen ist, aufmerksam zu machen. Das sind dann eher so kleine Dinge, die man in dem Moment machen kann.

Roxanne: Ja, also ich persönlich habe auch noch keine Erfahrungen mit Rassismus oder sonstigen Formen der Diskriminierung gemacht. Das liegt, denke ich, schlichtweg daran, dass ich privilegiert bin: Ich bin weiß, männlich, heterosexuell und komme aus bürgerlichen Verhältnissen, wie Martin es auch eben schon beschrieben hat. Ich habe es allerdings vermehrt mitbekommen, dass Freund*innen

---

4 Stolpersteine sind kleine, in den Gehweg eingelassene Messingtafeln, durch die an die Menschen erinnert werden soll, die bis zu ihrer Deportation dort lebten. Mehr über das Projekt Stolpersteine ist hier nachzulesen: www.stolpersteine.eu.

oder auch Fremde in der Öffentlichkeit diskriminierend angegriffen werden. Wenn man sich dann da hinter die angegriffene Person stellt, kann man definitiv auch mit Aggressionen oder Konflikten konfrontiert werden. In dem von Martin beschriebenen Szenario finde ich es wichtig, nicht sofort seine Meinung loszubrüllen, sondern die Person, die in dem Fall beleidigt wird, diskret zu fragen, ob sie Hilfe braucht, um dann gegebenenfalls nicht noch mehr Aufmerksamkeit zu generieren. Das kann für die betroffene Person nämlich noch unangenehmer werden. Bei mir persönlich gab's einige der von Martin beschriebenen Szenarien definitiv auch. Es braucht am Anfang auch viel Überwindung, in solchen Situationen als außenstehende Person einzugreifen, weil zu dem Zeitpunkt ja auch sehr viel Konfliktpotenzial vorhanden ist und die Situationen auch gewaltsam eskalieren könnte. Aber dann muss man sich halt zusammenreißen, weil den Menschen in solchen Situationen zu helfen, eigentlich selbstverständlich sein sollte.

4. Zusammenleben in der FSG

Nochmal konkret zurück zur Schule. Ihr habt Schule nicht nur als Ort beschrieben, an dem ihr lernt, sondern auch als Lebensraum, in dem ihr euch engagiert. Inwiefern ist dieses Engagement für euch wichtig?

Charlotte: Mir ist es sehr wichtig, sich zu engagieren. Generell steht an unserer Schule Engagieren an hoher Stelle. Mir persönlich ist das Putzen der Stolpersteine sehr wichtig. Außerdem engagiere ich mich im Fairtrade-Kurs für fairen Handel.

Martin: Also für mich ist Schule auf jeden Fall auch ein sehr wichtiger und guter Ort zum Leben und Lernen. Ich würde schon behaupten, dass ich gerne zur Schule gehe. Das liegt unter anderem auch an dem vertrauensvollen Umgang zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen.

Roxanne: Ich kann mich Martin nur anschließen. Auch ich nehme diese Schule als einen sehr angenehmen Lernort war. Neben dem Aspekt, den Martin schon erklärt hat, dass an unserer Schule ein sehr angenehmes, respektvolles Klima zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen herrscht, ist es noch wichtig zu sagen, dass es an unserer Schule sehr demokratische Strukturen gibt. Ich denke, das ist ein ganz wichtiger Punkt. Wer von klein auf an Erfahrungen darin sammelt, wie demokratische Prozesse funktionieren und welche Form der Mitgestaltung man durch Teilhabe haben kann, ist sicher weniger anfällig für Populismus. Bei uns in der Schule nehmen die Schülersprecher*innen eine konstruktive, bestenfalls neutrale, vermittelnde Haltung zwischen Lehrpersonal und Schüler*innen ein und können gegebenenfalls auch Schulversammlungen einberufen, um Probleme per Konsens zu lösen. Auf diesem Weg können scheinbar ganz banale

Probleme gelöst werden, aber auch das Verändern von Schulregeln kann durch die Schülersprecher*innen initiiert werden.

Für Menschen, die unsere Schule nicht kennen, solltest du erklären und erläutern, was Schulversammlungen sind und welchen Stellenwert sie an der FSG einnehmen.

Roxanne: Ich habe keine Vergleichswerte, wie Schüler*innen sich in anderen Schulen einbringen können, aber bei uns läuft das so: Wir können zu jeder Zeit Schulversammlungen einberufen. Dazu brauchen wir keine Genehmigung der Lehrer*innen. Wenn es dringende Probleme gibt oder Sachen abgestimmt werden müssen oder Informationen verbreitet werden sollen, können diese unverzüglich auf den Schulversammlungen angesprochen werden. Das ist theoretisch auch mitten in den Unterrichtsstunden möglich (allerdings wird von den Schülersprecher*innen schon immer geguckt, dass die Versammlungen eher am Ende von Stunden oder in den Pausen liegen). Einberufen werden diese Versammlungen also von unseren Schülersprecher*innen, aber auch alle anderen können dies theoretisch tun. Jede Stammgruppe wählt diese zu Beginn des Schuljahres. Die Schülersprecher*innen treffen sich dann noch mal jede Woche im Nachmittagskurs, um Anliegen zu klären. An Schulversammlungen können generell alle teilnehmen, also alle Schüler*innen, Lehrer*innen, Leute aus der Verwaltung und so weiter. Wenn es aber etwas gibt, was wir ohne die Lehrer*innen besprechen möchten, dann können wir eine Schüler*innenversammlung einberufen.

Die Dinge, die so thematisiert werden, sind sehr unterschiedlich. Das kann anfangen bei dem Wunsch eine neue Schulregel einzuführen bzw. eine geltende Regel abzuschaffen. Sehr häufig wird das Thema Handynutzung im Unterricht und in den Pausen besprochen. Aber auch das Tragen von Wechselschuhen ist immer wieder Gegenstand der Diskussionen. Wir besprechen aber auch solche Sachen wie: Wollen wir uns an der Ukrainehilfe beteiligen und wenn ja, wie? Ganz wichtig ist auch die Mitsprache von uns Schüler*innen bei der Aufnahme von Quereinsteiger*innen, also Schüler*innen, die von anderen Schulen auf unsere wechseln wollen. Egal worum es geht, die Abstimmung erfolgt nach dem Mehrheitsprinzip.

Auf welche Weise könnt ihr euch aktiv einbringen, um das Schulleben positiv mitzugestalten und damit rechtspopulistischen Tendenzen präventiv zu begegnen?

Roxanne: Es gibt verschiedene frei wählbare Nachmittagskurse, wie den schon angesprochenen Schule-ohne-Rassismus-Kurs oder auch den Fairtrade-Kurs, in denen man sich engagieren kann. In Absprache mit unseren Lehrer*innen sind wir ziemlich frei in der Auswahl der Themen. Parallel dazu gibt es auch regelmäßig politische Aktionen, die von uns initiiert im schulischen sowie im

außerschulischen Kontext stattfinden. So haben diese beiden Kurse zum Beispiel zu Beginn dieses Schuljahres eine Abendveranstaltung organisiert, in der externe Expert*innen über völkische Siedler*innen und Rechtsextremist*innen in Mecklenburg-Vorpommern aufgeklärt haben. In diesem Zusammenhang sprachen wir auch über das Terrornetzwerk Nordkreuz, das auch ganz konkrete Bezüge zu Güstrow aufweist. Nordkreuz ist ein Teil des rechtsextremen Hannibal-Netzwerks, welches sich in deutschen Sicherheitsbehörden befindet und jahrelang Munition und Waffenbestände aus deutschen sicherheitsbehördlichen Institutionen geschleust hat – diese Waffen und Munition wurden auf einem Schießplatz am Rande Güstrows gehortet. Ich denke gerade deswegen, dass solche Veranstaltungen präventiv wichtig sind, um Jugendliche weniger anfällig zu machen für rechte Meinungsmache.

Ein anderes Thema, welches wir intensiv bearbeitet haben, ist das Thema der Seenotrettung im Mittelmeer. Wir haben den Kapitän einer Seenotrettungs-NGO eingeladen, haben Überlebende eines Bootsunglückes im Mittelmeer zu Wort kommen lassen und auf diese Weise auf das Thema aufmerksam gemacht. Gerade beim Thema Flucht ist es wichtig, Möglichkeiten zu schaffen, mit direkt Betroffenen zu sprechen.

Aber es ist natürlich keine Pflicht, sich an unserer Schule zu organisieren und zu engagieren. Und dementsprechend gibt es auch einen nicht geringen Teil Schüler*innen, die diese Angebote des politischen und gesellschaftlichen Engagements nicht wahrnehmen.

Martin: Also dadurch, dass wir seit ca. 10 Jahren eine ‚Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage' sind, ist es auf jeden Fall wichtig, dass politisches und sozialgesellschaftliches Engagement von unserer Schule kommt. Und ich persönlich beteilige mich daran sehr aktiv und vor allem aus eigenem Interesse. Ich habe schon als Schüler der Freien Schule an Demonstrationen wie der ‚Unteilbar-Demo' teilgenommen und die jüdischen Gedenk- und Feiertage in Güstrow mit einer Rede eröffnet. Auch an dem von Roxanne angesprochenem Filmabend mit anschließender Diskussionsrunde über das Seenotrettungsschiff Iuventa war ich beteiligt. Aber es ist immer nur ein geringer Teil der Schüler*innen, und da kann ich mich Roxanne anschließen, die sich politisch engagieren. Auch wenn es immer wieder Möglichkeiten und Freiräume gibt, sich für bestimmte Themen einzusetzen und für genau solche Aktionen die Nachmittagskurse und Werkstätten zur Verfügung stehen, gibt es bestimmt Schüler*innen, die in ihrer gesamten Schullaufbahn nicht einmal politisch oder gesellschaftlich aktiv wurden. Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn sich mehr Schüler*innen engagieren würden, da gerade wir, hier im ländlichen Raum von Mecklenburg-Vorpommern, ein großes Problem mit Rechtspopulismus haben. Und wir Schüler*innen der FSG bekommen die Möglichkeit, uns mit Unterstützung von erwachsenen Personen für unsere Werte, für eine freie und offene Gesellschaft einzusetzen und genau

auf diese Probleme, also Rassismus, Faschismus, Sexismus, Diskriminierung, aber auch auf den Klimawandel und damit verbundene Probleme aufmerksam zu machen. Und genau mit diesen Argumenten gehe ich dann auch auf meine Mitschüler*innen zu, um sie ebenfalls zu motivieren, sich politisch und sozialgesellschaftlich zu engagieren.

Roxanne: Da würde ich gerne anschließen. Sich nicht zu engagieren, nicht politisch zu sein, muss man sich leisten können. Damit meine ich, dass die meisten Jugendlichen hier privilegiert sind. Sie sind aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihres sozialen Backgrounds kaum bis gar nicht diskriminierenden oder benachteiligenden Strukturen in unserer Gesellschaft unterworfen. Gerade aus dieser vorteilhaften Position heraus sollte Engagement für andere aber selbstverständlich sein.

Unsere Schule lässt viel Raum für die Umsetzung eigener Ideen. Sollte sich Schule nicht politisch neutral verhalten?

Martin: Ich finde neutral ist immer total relativ gesehen. Rassismus ist menschenverachtend und da kann man einfach nicht neutral sein, es gibt ja schließlich auch die Menschenrechte, und diese zu vermitteln würde ich als vernünftig und nicht als parteiisch einstufen. Bei uns auf der Schule ist es so, dass die Unterrichtsinhalte neutral vermittelt werden, wir unterstehen hier keiner Propaganda von Lehrer*innen, die uns sagen, was richtig und was falsch ist. Wir bekommen jedoch den Raum zur Diskussion und auch hierbei kann jede*r seine Meinung offen sagen, wir bekommen also die Möglichkeit, unsere Meinung frei zu äußern und diese kontrovers mit den anderen Schüler*innen zu diskutieren. Zusätzlich bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit, sich zu engagieren, dieses Engagement ist aber freiwillig und findet abseits des regulären Unterrichtes statt oder in Kursen, die aber auch freiwillig gewählt werden können.

Charlotte: Von Grund auf sollte sich die Schule, im speziellen die Lehrer*innen, sich neutral verhalten und den Schüler*innen die freie Wahl lassen, was deren persönliche politische Orientierung ist und in welche Richtung sie gehen wollen. Für mich persönlich hat die Schule alles richtig gemacht, denn jede*r darf hier an unserer Schule so sein, wie sie*er will. Ich bin froh, die Chance zu haben, hier zu lernen, wie man sich politisch engagieren kann. Da jede*r hier so sein darf wie sie*er ist, gibt es auch an unserer Schule Kontroversität. Bis zu einem bestimmen Punkt. Bis zu dem Punkt, dass keiner diskriminiert werden darf.

Roxanne: Ja, auch an unserer Schule gibt es kontroverse Meinungen und denen wird definitiv genug Raum für umfangreiche Diskussionen gegeben. Ich erinnere mich dabei konkret an eine Sozialkundestunde, in der es um die Anti-Corona-Demonstrationen ging. Und in der dann auch heftigen, zeitlich sehr intensiven

Diskussion kristallisierten sich dann zwei gegensätzliche Meinungsparteien heraus, die die ganze Stunde lang über die Problematik dieser Demonstrationen diskutiert haben. Ich persönlich finde außerdem, dass eine Schule oder deren Schulleitung es als Selbstverständlichkeit erachten sollte, sich gegen Diskriminierung und Benachteiligung zu engagieren. Das ist für mich keine Neutralitäts-Frage. Wir reden ja nicht davon, dass der Schulleiter pausenlos aus den Werken Stalins oder aus nationalsozialistischen Schriftstücken zitiert und propagiert, sondern es geht schlichtweg darum, jeden Menschen zu respektieren, zu achten und jedem Menschen dieselben Chancen zu ermöglichen. Und da sehe ich persönlich die Schule als eine der primären Sozialisationsinstanzen des Individuums in unserer Gesellschaft noch mehr in der Verantwortung, ein gerechtes, respektvolles und faires Miteinander vorzuleben als eine einzelne Person, weil die Bildungseinrichtungen unserer Gesellschaft einen immens großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben, da sollte kein Platz für jegliche Formen der Diskriminierung, der Ausgrenzung oder der Benachteiligung sein.

5. Fazit

Martin: Zusammenfassend können wir alle drei für uns sagen, dass wir in einem sicheren Umfeld für Rassismus, Sexismus usw. sensibilisiert werden. Wir lernen diese Themen im schulischen Rahmen kennen, können uns unsere Meinung bilden und werden dabei von der Schule unterstützt. Unsere sichere ‚Bubble' namens Freie Schule Güstrow zeigt uns Humanität, Solidarität, lehrt uns die Geschichte, spricht gesellschaftliche Themen an und lässt uns die Freiheit, unsere eigene Meinung zu bilden. Unsere Schule hat ein fassettenreiches Angebot, Möglichkeiten des gesellschaftlichen Engagements zu lernen oder auszuprägen. Auch wenn Probleme, wie beispielsweise, Rassismus, Sexismus oder Homophobie, an unserer Schule nur gering präsent sind, lernen wir mit solchen Problemen im Alltag verantwortungsbewusst umzugehen.

Literatur

Hahn, Thomas (2018): Politikunterricht der anderen Art. Süddeutsche Zeitung Online vom 11. April 2018. URL: www.sueddeutsche.de/politik/mecklenburg-vorpommern-politikunterricht-der-anderen-art-1.3939713 [13.10.2022]

‚Rock statt Populismus' – die Mostar Rock School

Musik als gemeinsamer Handlungsraum in einer populistisch aufgeladenen Grundsituation

Ines Boban & Lucia Božić

Abstract: In der ‚devided City of Mostar', Bosnien-Herzegowina, bietet ein Ort Raum für Begegnung von Menschen, die aufgrund früherer Propaganda, Kriegstraumata seit dem Balkankrieg und aktueller populistischer Politiken sonst in angstbesetzter Distanz zueinander blieben: Die Mostar Rock School (MoRS). Zunächst skizzieren wir die Grundsituation in Mostar, im zweiten Schritt werfen wir einen Blick auf das Bildungssystem der Stadt und stellen dann den Entstehungszusammenhang mit der – außerhalb des Pflichtschulsystems befindlichen – Schule her und deren Konzept vor. Zu deren Erfahrungen in der Arbeit im Kontext der spannungsgeladenen Situation und ihrer aktuellen Lage kommen wir mittels eines Interviews mit einer Mitarbeiterin der MoRS im vierten Schritt. Ein Fazit fasst Impulse für vergleichbare Intentionen in ähnlich spannungsreichen Rahmen zusammen.

Schlagwörter: Mostar Rock School, Überwindung von Spaltung, Musik als gemeinsamer Aktionsraum, dekategorialer Ansatz

> „It is the session band program that links all the students.
> It is the team work and creative process that teaches them
> to work with different personalities,
> to express their ideas as well to embrace the ideas of the other."
> (MoRS 2022a)

Was uns beide Autorinnen verbindet, ist – neben Verwandtschaftlichem – unsere Begeisterung für den amerikanischen Film „School of Rock", der 2003 vom Regisseur Richard Linklater gedreht wurde und auf groteske Weise die Tätigkeit eines pädagogisch nicht qualifizierten Aushilfslehrers thematisiert, der seine Klasse durch seinen eigenen Enthusiasmus – entgegen allen Regeln der elitär-konservativen Schule – für Rockmusik begeistert. So hat es uns sofort interessiert, was sich nun hinter einer ‚Rock School' in Mostar verbirgt, die Ines Boban zufällig in einer Dokumentation auf ARTE unter dem Titel „Mostar Rock School – mit Musik gegen Vorurteile und Hass" (Pinzler 2019) begegnete und sie zur vertieften Auseinandersetzung animierte. Da Lucia Božić in Mostar an der Philosophischen Fakultät der kroatischen Universität Public Relations studiert, bot sich an, dass sie – zumal ohne jegliche Fremdsprache zu brauchen – direkten Kontakt aufnahm, um das Bild der Aktivitäten dieser Schule zu aktualisieren. So kam ein

ausführliches Interview mit Marija Raspudić, der Programm-Koordinatorin und früheren Schülerin der Mostar Rock School, zustande.

1. Grundsituation in Mostar

> „Indefinite transition towards an obscure endpoint"
> (Djurasovic 2019, 130)

Was sich als eine Situation eines diffusen Übergangs mit einem unklaren Endpunkt beschreiben lässt, ist in der gespaltenen Stadt Mostar Realität, die einst für ein funktionierendes Zusammenleben verschiedenster ethno-kultureller Gruppen stand – umgeben von einem ebenso mit Teilungen jonglierenden Land.

Bosniens Gestalt als Staat wurde in der Folge des Balkankriegs nicht zuletzt durch internationale Einflüsse definiert, v. a. durch das Abkommen von Dayton 1995, das zu den beiden Einheiten der (serbischen) Republika Srpska und der (bosniakisch-kroatischen) Federacija Bosne i Hercegovina und einer politisch problematischen Konstruktion einer zwischen den drei ethnischen Gruppen wechselnden Präsidentschaft des Landes führte, die sich immer wieder gegenseitig blockieren. Auch für Mostar war dieser Einfluss bedeutsam, insbesondere das durch den Hohen Repräsentanten der UN festgelegte Statut prägt bis heute die Stadt, „officially reunited in 2004, with some progress made in restructuring the parallel administrations" (Carabelli 2019, 182).

Während Mostar einem Bericht vom 07.08.2022 im Deutschlandfunk zufolge eine der vielfältigsten Städte Jugoslawiens war – mit einem Anteil von 30 % gemischten Ehen –, änderte sich dies nach dem Balkankrieg massiv. In der Folge des Bürgerkriegs 1992 bis 1995 verloren ca. 5000 Menschen in Mostar ihr Leben, 40.000 flüchteten aus der Stadt, 10.000 männliche Einwohner wurden in lokalen Gefängnissen interniert und 30.000 Menschen blieben in der Stadt, wurden aber aus ihren Wohnungen vertrieben (vgl. Calame 2005, 32). Einige tauschten auch ihre Wohnungen, um in die ‚eigene Community' zu wechseln, nur wenige blieben am bisherigen Wohnort – nun quasi auf der ‚falschen Seite'.

Mostar gilt seitdem als eine der ‚geteilten Städte' – „Orte extremer Exklusion and Polarisierung" (Laketa 2019, 168), in denen ethnisch-religiös-nationale Gruppierungen weitgehend getrennt voneinander leben. Das Wohngebiet katholischer Kroat*innen liegt westlich, das muslimischer Bosniak*innen östlich der Neretva. Dazwischen liegt ‚stari most', die berühmte, für die Stadt namensgebende ‚alte Brücke', die als Symbol für unterschiedliche Botschaften genutzt wurde: für die Trennung der Teile oder für deren Verbindung – „from the Yugoslav ‚brotherhood and unity' discourse, to liberal notions of multiculturalism and diversity" (ebd., 170).

Jedoch greift das Bild der ‚geteilten Stadt' zu kurz, denn es wirken seit den 1990er Jahren zwei Prozesse auf der Basis von „ethno-national violence and the violence of post-socialist transition" (Laketa 2019, 169) zusammen (ebd., 170):

> „On the one hand is the ideology of ethnic-nationalism as the war and its aftermath resulted in a political climate of extreme divisiveness between political parties representing two main ethnic groups in the city – Croatian/Catholic and Bosniak/Muslim ethnic groups. On the other hand, and working simultaneously, is the ideology of neoliberal capitalism operating mostly through the process of privatization of state and worker-owned industries and enterprises."

Zudem scheinen aus der Sicht dort Lebender „other issues to be more pertinent to their daily lives than division, including access to jobs, economic crisis, corruption, etc." (ebd., 135). So zeigt sich die Komplexität der Situation, verstärkt noch durch langjährige Einflüsse der EU wie der UN und ihrer „European Union Administration of Mostar (EUAM) and the Office of High Representative (OHR)" (ebd., 171), auch in grundlegend unterschiedlichen Sichtweisen in der Bevölkerung, die sich laut Djurasovic in sechs Typen wiedergeben lassen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Überzeugungen in Relation zu Vergangenheit und Gegenwart

Identifizierbare Denkweisen	Beschreibung
Nostalgische Jugoslaw*innen	Alles Alte ist gut, alles Neue ist schlecht.
Realistische Jugoslaw*innen	Nicht alles Alte war gut, aber eine Menge des Neuen ist schlecht.
Angepasste BiH Bürger*innen	Diejenigen, die wissen, wie es geht, können jetzt einen guten Lebensstandard genießen.
Opportunistische BiH Nationalist*innen	Jetzt ist es besser, die Wahrheit ist auf unserer Seite, wir können schließlich die sein, von denen wir immer wussten, dass wir es sind.
EU-orientierte BiH Bürger*innen	Wir brauchen den Fortschritt. Die Zukunft liegt in der EU.
Kombination der Kategorien	Kann Anteile aller obigen Denkweisen haben.

(Quelle: Djurasovic 2019, 133; eigene Übersetzung)

Hier erscheint es so, als ob die Bevölkerung in sechs unterschiedlichen Realitäten lebt, obwohl es doch eine ist. Wie tiefsitzend in dieser komplexen Gemengelage populistische und nationalistische Haltungen sind und in welcher Schärfe sie artikuliert werden, wird z. B. deutlich in einem Interview eines 18-Jährigen Mostarers, der sich als ‚reinen Nationalisten' bezeichnet (Laketa 2019, 173):

> „People don't understand this environment [‚sredina']. Last summer I had a friend here from Zagreb [Croatia] and he told me how he doesn't support all this here... I mean, he was talking about democracy, and how there's no differences between

> religions and so on… But he doesn't understand the difference! He doesn't understand how it is here. There is none of that here! It is all about your name. Whether you are honest, a really good guy, whether you got a Nobel peace prize: if you are a Muslim – you are a Muslim. For me, you are a Muslim, and you are guilty [‚ti si kriv'[1]], and that is it. Whether you are a good man or anything else."

Gestärkt werden solche populistischen Haltungen und durch Othering charakterisierten Aussagen im Zitat u. a. durch parteipolitisch initiierte Aktionen wie die der (auch in Kroatien regierenden) Hrvatska Demokratska Zajednica (HDZ) im kroatischen Bereich (Wollentz, Barišić & Sammar 2019, 199):

> „The local political parties […] have supported the renaming of street names to highlight exclusively Croatian history, constructing a national narrative from the Medieval Croat Kingdom up until the recent war."

Solche rückwärtsgewandten Umbenennungen lassen sich auch in anderen Ländern mit starken populistischen Strömungen finden.

Wie komplex die Situation ist, wird auch darin deutlich, dass „since the end of the conflict, many international and local NGOs settled in Mostar to work on education, dialogue, and reconciliation" (Carabelli 2019, 183) – und ob sie eher die Situation entschärfen oder eher für eigene Interessen oder die dahinterstehender, Finanzen einbringender Länder eintreten, wäre ein eigenes Thema, wenn es etwa um den Wiederaufbau von Kirchen und Moscheen geht.

2. Bildung in Mostar

> „The educational infrastructure thus naturalizes ethnic division and contributes significantly to the social space young people are socialized into"
> (Laketa 2019, 174)

Die einstmals ethnisch gemischte öffentliche Bildung wurde nach dem Krieg entsprechend der Grundsituation in Bosnien in zwei komplett segregierte Bildungssysteme restrukturiert: So wird etwa in kroatischen Schulen auf der kroatischen Seite des Flusses mit kroatischem Curriculum kroatische, in bosniakischen Schulen auf der bosniakischen Seite mit bosniakischem Curriculum bosniakische Literatur unterrichtet (vgl. Laketa 2019, 174). Dies steht in starkem Kontrast zur Darstellung, in Bosnien bestünde durchweg gemeinsamer Unterricht mit gemeinsamem Curriculum bis zum neunten Jahrgang (vgl. Merz-Atalik 2022, 20). Zudem wurden nach dem Krieg alle bosnischen Dozent*innen aus der nun

1 ‚kriv' kann sowohl ‚schuldig', als auch ‚falsch' bedeuten.

kroatisch orientierten Universität entlassen und es wurde eine zweite, bosniakische Universität gegründet. Eine Ausnahme bildet das technische Gymnasium, das mit einem „ ‚two schools under one roof‘ concept“ (Forde 2019, 159) bei weiterhin unterschiedlichen Curricula getrennten und gemeinsamen Unterricht realisiert (ebd., 160):

> „While the spatial divisions in the Gymnasium have been maintained through ‚different language, religion, geography and history classes‘, students do spend time ‚together in gym class and in the computer lab‘. […] Additionally, […] students meet in extra curricula spaces or in the bathrooms increasing inter-ethnic interaction.“

In diesem Gymnasium, in dem es offenbar erweiterte, wenngleich auch sehr begrenzte Kontaktmöglichkeiten gibt, hat auch das United World College (UWC) seinen Sitz, eine Schule, die zu einem weltweiten Netz mit aktuell 17 Colleges gehört, das sich als „global movement that makes education a force to unite people, nations and cultures for peace and a sustainable future“ versteht (UWC o. J.). Interessanterweise gehen die Einschätzungen der Rolle des Mostarer UWC weit auseinander: Einerseits wird angesichts des Anteils von einheimischen Schüler*innen und Lehrer*innen festgehalten, „the space has allowed students to make crossboundary friendships which changed use of the city space“ (Forde 2019, 160). Andererseits wird konstatiert: „Organizations such as UWC are associated with ‚foreigners‘ whose ideas of ‚division‘ and ‚unity‘ do not correspond with local accounts“ (Laketa 2019, 177).

Klar ist jedoch, dass Segregation im „education system, divided along ethnonational lines“ (Forde 2019, 159), das dominierende Kennzeichen in Mostar ist, ebenso in ganz Bosnien – mit allen populistischen Begleiterscheinungen. Das wird auch daran deutlich, dass die Ausnahme eines Gymnasiums mit dem ‚Lernen unter einem Dach‘ in der Literatur so herausgestellt wird. Und es gibt die Mostar Rock School mit dem Grundsatz, dass jeder Mensch willkommen ist.

3. Entstehungszusammenhang und Konzept der Mostar Rock School

> „This is not some pathetic, political story. It’s not about it.
> It’s about music that connects people.“
> (Orhan Maslo in Brutus 2019)

„The School That Rocks!“ – so lautet der Slogan der Mostar Rock School (MoRS), die auf Initiative des „local resident ‚Orhan Maslo, in cooperation with […] Musicians without Borders‘ “ (Forde 2019, 161) im August 2012 eröffnet wurde und nahe der Altstadt auf der Ostseite Mostars ihre nachmittäglich, abendlich sowie

an Wochenenden und in Intensivkursen stattfindenden Angebote im Feld der musikalischen Bildung für junge Menschen im – von internationalen Musikern wie Luciano Pavarotti, Brian Eno und U2 initiierten – ‚Pavarotti Music Center' anbietet. Es gibt wöchentliche individuelle Einheiten, Band Coachings und Angebote für Session Bands, Möglichkeiten zur Wissenserweiterung und der Steigerung von Fertigkeiten im Umgang mit Instrumenten sowie Kooperationsmöglichkeiten beim Teamwork mit anderen Schüler*innen.

Das Programm der Schule ist so aufgesetzt, dass alle Beteiligten „mit so vielen anderen wie möglich zusammenarbeiten und dabei die Begeisterung für ein gemeinsames Ziel teilen" (MoRS 2022a). Dadurch wird die MoRS zu einem Platz des Zusammen-Tuns, „promotes common values and celebrates diversity" (ebd.). Das Motto „ ‚Playing for peace, bringing the love', characterizes the core ideals of the school" (Forde 2019, 162).

Hierzu bietet die MoRS als attraktive Infrastruktur komplett ausgestattete Musikräume an, die auch extern von Musiker*innen und Bands in Mostar und aus der Region genutzt werden können. Bis zu 200 junge Leute sind hier aktiv. In jedem Schuljahr bietet die MoRS mehr als 3000 Stunden für Einzelstunden – „based on demand-driven learning. This means that our teachers adapt the curriculum to what you need and want to learn" (MoRS 2022a). Diese individuellen Stunden münden in Band-Sessions und diversen Praxismöglichkeiten mit externen Gästen. Einen Höhepunkt des Jahres bildet jeweils das „Mostar Blues and Rock Festival", auf dem schuleigene und andere, auch internationale Bands auftreten (vgl. ebd.).

In den ersten acht Jahren ihrer Existenz hat die MoRS viele verschiedene Aktivitäten organisiert: 98 Konzerte fanden statt – auch mit Jamsessions. Die Schule nahm an zehn internationalen Jugendaustausch-Veranstaltungen mit Mazedonien, Slowenien, Österreich, Serbien und Frankreich teil und es wurden einige Größen der Musikszene wie z. B. The Black Crowes, Ten Years After, Senad Šuta und das Dubioza Kolektiv sowie Brian Eno eingeladen. So wuchsen positive Bedeutung der MoRS und vielfältige Resonanz auf sie – in Mostar, in ganz Bosnien und darüber hinaus. Der Ansatz dieses Projekts erfährt von verschiedenen Bildungseinrichtungen Interesse und das UWC hat das Schulprogramm der MoRS als eine ihrer fünf obligatorischen außerschulischen Aktivitäten als Wahlpflichtangebot für ihre Schüler*innen in ihr Programm aufgenommen (vgl. Forde 2019, 160; MoRS 2022b).

In wöchentlichen Angeboten findet Coaching für Fragestellungen einzelner Musiker*innen oder von Bands statt, sodass jeweils Wissen erweitert und Fertigkeiten an Instrumenten vergrößert werden können: „Students create bands and perform live, and senior students are recognized and engaged at a professional level" (MoRS 2022a). In den individuellen Einheiten feilen die Mostar Rock Schooler an ihren Möglichkeiten; dazu ist das Curriculum „tailored to the needs of each student", u. a. in den Bereichen Drums, Bassgitarre, elektrische Gitarre,

Keyboard, Saxofon, Gesang, Audioproduktion und kreative elektronische Produktion.

Jeweils ein*e Coach*in unterstützt die einzelne Band bei der Sound-Entwicklung, bei der Auswahl und dem Arrangieren von Songs, der Klangerweiterung, der Zusammenarbeit als Team mit dem Blick auf gute Kooperation und bei der Ergänzung der eigenen Bühnenpräsenz. Für fortgeschrittenen Bands beinhaltet das Angebot zudem Aspekte der Auftrittsperspektive wie u. a. Werbung und Management.

Die Rock School formiert so jeweils zehn bis 15 Bands, die in einem Zeitrahmen je ein Konzert vorbereiten. Zudem organisiert die Schule ein internes Konzert, bei dem alle Sessionbands sich und ihre Arbeitsergebnisse präsentieren. Innerhalb eines Schuljahres werden fünf Zyklen zu thematischen Sessions realisiert – „covering the music decade of 50s onwards" (MoRS 2022a). Dazu werden für jede Runde jeweils neue Bandformationen zusammengestellt, was insgesamt 50 bis 70 verschiedene Bands ergibt und entsprechend viele Songs hervorbringt. Zusammenfassend stellt die Schule auf ihrer Homepage fest:

> „Es ist das Session-Band-Programm, das alle Schüler*innen miteinander verbindet. Es sind das Teamwork und der kreative Prozess, die ihnen vermitteln, mit verschiedenen Persönlichkeiten zu arbeiten, ihre eigenen Ideen auszudrücken und die Ideen anderer willkommen zu heißen" (ebd.).

Diese Schule bietet Bands regelmäßig Aufnahmezeiten im eigenen professionellen Studio. Für dessen Ausstattung wurde u. a. beim großen Rock School Concert am 30.12.2015 gesammelt, bei dem als Star des Abends das Dubioza Kolektiv mitmischte. Und so konnte entsprechend würdigend das „Dubioza Kolektiv-Studio" im Februar 2016 eröffnet werden.

Die Master-Klassen werden von Expert*innen für spezifische Musikstile geleitet, die ihre jeweiligen Techniken und ihren Stil auf ihrem Instrument präsentieren sowie mit den Schüler*innen relevante Themen zu Fragen der Musikindustrie, Geschichte der Rockmusik, Management und Buchungen, Copyright und Marketing bearbeiten. Als Teil dieses Programms haben die Schüler*innen in Kooperation mit dem Mostar Blues & Rock Festival die Möglichkeit, legendäre Musiker*innen zu erleben und von ihren reichhaltigen Erfahrungen mit der Musikindustrie zu hören.

Zentrales Herzstück des Konzepts sind Konzerte, bei denen die Bands sich präsentieren und einem externen Publikum die gemischten Formationen vorstellen, was auch zu Einladungen zu Auftritten bei verschiedensten externen Kulturevents führt. Ebenso starke Impulse gehen von den Sommercamps aus, in denen sich ca. 60 Teilnehmer*innen eine Woche lang versammeln und miteinander musikalische Projekte verwirklichen, wie z. B. 2016 unter dem Titel

„Songs That Matter“ (vgl. MoRS 2016). Auch hier wird die politische Intention der ethnischen Mischung in den Bands verfolgt.

Unabhängig von den Formen der musikalischen Qualifizierung erscheint es für Schüler*innen vor allem bedeutsam, ihren sozialen Aktionsradius zu vergrößern, wie die Äußerungen von zwei interviewten jungen Frauen, eine Bosniakin aus dem Osten und eine Kroatin aus dem Westen der Stadt, deutlich machen (Forde 2019, 161):

> „I met a lot of people when I started coming to the Rock School, new people. I am more open minded because there is a lot of people who I wouldn't have met. [M]y movement increased, when I walk down the street I know everyone.“ (A Interview 2015)
>
> I have friends from this side [Bosniak city areas] also since I go with them to play music and I met people like [S]. We are really the same; I drink coffee with whoever [sic]. (B Interview 2015)“

Forde (2019, 162) hebt hervor, beide hätten nun „friends from ‚the other side‘ and that since attending the school they find they have commonalities with those they had not considered as friends previously“. Sie folgert daraus (ebd.):

> „It can be noted that the Rock School provides a space for youth to socialize alongside and with the other which identifiably expands social groups and as can be seen here, movement and perception of the city space. The space of the Rock School is one which facilitates an opportunity to deconstruct narratives of fear and create a space for cooperation for youth in the city. This can be seen to be particularly important in the context of the divided education system which prevails. Of course, such movement is directed by a multiplicity of variables, including but not limited to, home environment, economic resources, and personal tastes.“

Die MoRS eröffnet Jugendlichen die Möglichkeit „to interact across ethnic divides – students are mixed ethnically in bands and have to learn to communicate and work together in order to succeed in band competitions“, resümiert Forde (ebd.) mit einem externen Blick. Interne und aktuelle Einblicke ermöglichen Aussagen der ehemaligen Schülerin und heutigen Programm-Verantwortlichen Marija Raspudić aus einem mit ihr auf Englisch geführten Gespräch. Wesentliche Ergebnisse fassen wir im abschließenden Fazit in einer Abbildung zusammen.

4. Aussagen aus der Innensicht

> *„I grew up on the west coast of Mostar where the majority of elementary and secondary schools are working under Croatian curriculum.“*
> (Marija Raspudić)

So startet die Erzählung von Marija, die wir hier ausführlich zu Wort kommen lassen. Auch sie berichtet von der Spaltung der Stadt:

> *„While growing up and attending elementary and secondary school I did not have any chance of meeting my peers from another part of the town, specifically from the East part of the town, where the majority of Bosniak schools are situated. So, they're working under this Bosnian school-curriculum.“*

Als Marija 17 oder 18 war und die MoRS öffnete, fingen ihr Bruder hier als Gitarrenlehrer und seine Frau als Gesangslehrerin an. *„I did not have any chance of cooperating, meeting or hanging out with my peers from the other part of the town, not even during my school activities or outside of my school activities.“* Das ändert sich in der MoRS mit ihrer Grundstruktur immer wieder gemischter Sessionbands sofort:

> *„When the school opened they started holding here the session concerts, which were held each 40 days and that's how my brother would take me with him to listen to his students. And that's how I started – actually first time in my life – crossing the bridges. Which sounds a bit harsh, but that's kind of the truth. So, it was the first time when I actually got the chance to really meet my peers who were not of the same nationality as I was, they spoke another version of our language.“*

Dabei handelt es sich nicht um politische Themen im engeren Sinne:

> *„And little by little we started meeting each other and we started discussing about the things that are not connected to such subject as politics – I don't know – and other subjects that makes us different. But we actually talked about things that each adolescent has problems with, so we also talked about music and art – and those were the main themes that actually connected us.“*

Die wesentliche Qualität stellt dabei dar, dass sie

> *„did not feel any pressure to justify myself based on my nationality, religion, ethnicity, sexual orientation or anything like that. And that's what I really liked – so, I felt this kind of a liberation from what I was feeling all these years while growing up. Because I was born in 1994. So, basically during war, and growing up after*

> *the war was very harsh in Mostar for the children, because we were taught not to really cross the bridge to another part of the town, to stay kind of away from our peers. So, we were instilled with some sense of fear, that was very hard to bear while growing up and it was very sad to be honest. Because we were missing out meeting people of our age, being creative, being productive. We did not have any chance of community building.“*

Somit wird klar, was die wesentlichen Probleme beim Aufwachsen in der Stadt sind: der Aufbau angstbesetzter Aufmerksamkeit gegenüber der ‚anderen Seite' und die damit verbundenen sozialen Einschränkungen.

In dieser Situation bekommt die Mostar Rock School eine Bedeutung mit Alleinstellungsmerkmal: Sie „*was the first place in Mostar after the war that actually opened one inclusive school.*“ Damit geht sie über das Konzept des nach wie vor separierten ‚Lernens unter einem Dach' des Gymnasiums hinaus. „*So, going to concerts here, while my brother was teaching here, I started hanging out with the students that are, let's say, kind of different from me. And what I really liked: that freedom.*“ So nimmt sie auch an der Summer School 2016 teil, obwohl sie noch nicht Schülerin der MoRS ist, aber schon die Probenräume nutzt. Dies nimmt sie als

> *„amazing chance to meet young people from all over Bosnia and Hercegovina. I got a chance to play music with them, to create original songs, so there was this great educational opportunity for me as a person who was interested in music and music industry, and on the other hand I got a chance to meet my peers that I otherwise would not be able to.“*

In der Schule, das ist ihr extrem wichtig, geht es vor allem darum „*to gather people to learn about music, to create music, to work in the music industry. So, that's the main mission*.“ Dabei wird gleichzeitig auch ihre „*ethical policy*“ deutlich, denn

> *„we don't choose those people based on any of these things that I've mentioned. So, the point is not to decrease those differences – but it kind of happens spontaneously. We don't emphasize any of those things like ethnicity, nationality. We don't ask our students to put in when assigning the school-program. They're not asked about their nationality – not at all!“*

Schüler*innen wie Lehrer*innen steht es frei, inwieweit sie ihre Herkunft und ihre damit verbundenen Prägungen thematisieren.

> *„I'm now talking to you about what happened to me. I am a Croat and also was raised in catholic family and I got the chance here to express myself the way I am and to be accepted the way I am. So, this place is inclusive not just based on these*

things such as nationality, race or such but we are also inclusive for some students with special needs for example. So, this is a place open basically for everyone and not just for young students even though most of our students are young people, adolescents, teenagers – you know age around 16, 18 or so.“

Marija betont also mehrfach die Inklusivität dieses Ortes – und das nicht nur in Bezug auf Nationalität:

„So, I hope that I managed to explain to you how the policy goes here in Rock School: a place inclusive for everyone. So, you're not obliged to write anywhere how you feel – do you feel as a Croat or Bosnian? What's your sexual orientation? Or anything like that. But: You're free to express yourself and you'll be accepted the way you are. So, your good qualities will be emphasized and cherished. And on the other hand, if you need help with any other things that are negative you're also able to work on them here. Because a lot of students, for example young people, adolescents they may have some anxiety – during growing up, maybe they had some traumas or such. But here they get the chance to socialize and to develop those social skills. They start hanging out here, they learn how to work in a team and they also get the chance to express themselves creatively. And that's what – as we think – really makes an impact on developing young persons while growing up.“

Zentral sind hierbei die Zusammensetzungen der Sessionbands: Auf der Basis der Adressen

„we were kind of trying to create mixed bands. But during the years it happened kind of spontaneously. So, we don't think anymore about it because we have so much students from all parts of the town and not just from Mostar, but also from Republic of Srpska, so eastern Mostar, then from western Hercegovina. So, we don't need to think about it anymore.“

Ohnehin werden die Sessionbands nach 40 Tagen wieder neu gemischt:

„They're mixing all the time, but they know that that is the educational program. So that's something you can't choose, that's something you need to accept while enrolling into the school program.“

Allerdings können sie – zusätzlich zu den neu gemischten Sessionbands – als Band weitermachen:

„If some sessions bands have good energy and understanding […] they can form their bands and they even have the chance to perform on our concerts. So that's a new segment at the Rock School. […] They continue practicing and our teachers

– our band coaches – are invited to their rehearsals; so, it's something they do kind of pro bono. They work with them to listen to them, to give them advice. And those ‚off-bands' perform at our session concerts."

So ergibt sich eine potenzielle Doppelstruktur:

„You need to go through all of the session band cycles to get the certificate at the end of the school year. But you have a chance to work with anybody of the students that you liked working with."

Dabei stehen die Bandcoaches vor allem für musikalische Fragestellungen zur Verfügung, aber auch für persönliche Herausforderungen – und ethnisch-nationale Konflikte sind dabei nicht vorgekommen: *„I don't remember that kind of an incident ever, ever happened in this school during ten years."* Gerade die Freiheit von solchen Zuschreibungen und Problematiken trug maßgeblich dazu bei, dass Marija hier als Schülerin einstieg:

„Precisely because I knew that those things won't bother me here, you know, compared to other places. I mean there are no such places in Mostar anywhere or in the country as far as I can remember."

Wenn es aber persönliche oder musikalische Probleme gibt: *„All of them are able to communicate with their teachers, administrative staff or with the band coaches"*, aber auch jede*r Mitarbeiter*in der MoRS ist *„in a discrete way"* bereit, bei derlei Fragen Unterstützung zu leisten.

Auch bei der Vernetzung mit anderen Projekten wird die Politik der MoRS deutlich.

„Of course, we cooperate with other institutions that are not kind of politically orientated. But we are open even working, cooperating with any of the government institutions […]as long as we are not pressured to make any changes in our policy and our ethical principles. […] The school that was created for our local inhabitants, for people like me, who actually were born here, who grew up here, and were divided and segregated as young people. In that terms I believe this is probably the first place and the only place in the city of Mostar, but there are other places such as United World College. But they're kind of oriented to international students. But we also cooperate with them in that term so I can say that today Mostar Rock School is not only open to local students but also to international students because we give the obligatory music classes to students of the World College in Mostar."

Dabei hat sich die Bedeutung der MoRS verändert:

> *„The city council of the city of Mostar did not help us during the first formative years in the way that we had to pay the rent here at the ‚Music Center Pavarotti Mostar' which is under the governance of the city of Mostar. But after some years […], when they saw how big the impact of the Mostar Rock School is on our citizens, on community building, on cooperating, on economic activities, festivals and such – then they decided to finally free us of the rent paying here at the Mostar Rock School. […] And as you might know the city council is still governed by the two major right-wing parties and still they are cooperating today with us. We still keep our policy, we still keep our ethical principles when operating the work here. But we are just too big now to be ignored by the major political institutions or parties or government institutions."*

Zusammenfassend sieht Marija zwei Aspekte als positive Essenz dieser Schule:

> *„The first one is the internal one: In a way each person is able to come here without any fear, to express himself, to express his or her individuality and to be accepted in such way. Also, Mostar Rock School offers the opportunity for personal growth and professional growth as well for young aspiring students, all of these things while having this educational and logistics support. The outer one would be this community building service, so we are a place that also organizes many festivals, so it is an important part of the cultural scene. Allowing people to have such cultural activities and events that they otherwise would not have access to. This is actually the meeting point in a sense that music and culture connects people, no matter where they come from: So, it doesn't matter if they are from Bosnia Hercegovina, from which part of the town, from the Federation of Bosnia or Republika Srpska or from any parts of the world."*

Problematisch sieht sie dagegen:

> *„Well, maybe the institutional support from the government institutions in Bosnia and Hercegovina. We basically depend mostly on foreign donations, so the participation of the government is quite low besides that city support of not paying the rent. […] So we depend mostly for the budget on foreign embassies or other institutions. So, we need support from the outside to be able to continue with our work throughout the years."*

Allerdings wird die Schule selbst aktiv, um ihre finanzielle Situation zu stabilisieren:

> *„We opened two clubs which we want to use the profit for the infrastructure and any of the operational costs of the Mostar Rock School. But still we're not strong enough to have this big part of self-finances."*

Und als wichtigsten Schritt der Weiterentwicklung sieht sie die

> *„Mobile Rock School. I think this would describe what are our long-term plans. Actually, through this project we go to small towns in the region of Hercegovina and we even expand them to the region of Bosnia, so it doesn't matter if it's Republic of Srpska or Federation of Bosnia and Hercegovina. And what we do is: We send our teachers and band coaches in those small local communities to hold the workshops for the students there. […] So, expanding our work outside of Mostar creating cooperation with local communities and also making friendships with those young people who will definitely have the chance to perform here at the Mostar Rock School and at one of our festivals or concerts. […] So, I believe that expanding our work and rising awareness in the country, first of all awareness of the importance of Rock School is very well known in the world and the only thing that lacks here is the greater cooperation and institutional support from the country."*

Abschließend ist Marija wichtig zu betonen – wie auch Orhan Maslo oben sagt:

> *„We are not a political organization so that's what we can't really affect. But what we can do is to create a trust building place, a community building place so that one day maybe some young musicians they become politicians and they're inspired by our work and maybe they try to create some impact in that sense, to change something to the better. Because this place, this is what I want to specifically emphasize, this school is not open just for people who want to become professional musicians but people who also want to hang out with their peers, develop some of the skills such as creativity, such as team work that can be applied to any professional discipline you'll work in one day. That's also an important part, this educational and mentorship part at the Mostar Rock School, whether one day you'll be a doctor, a lawyer, professor or actually a professional musician."*

Somit leistet die Mostar Rock School mit den Grundsätzen der angstfreien Individualität in sozialer Kohäsion einen wesentlichen Beitrag für eine ‚definitive Transition' zu einer weniger obskuren und dubiosen Situation.

5. Fazit – (No) Escape from Balkan?

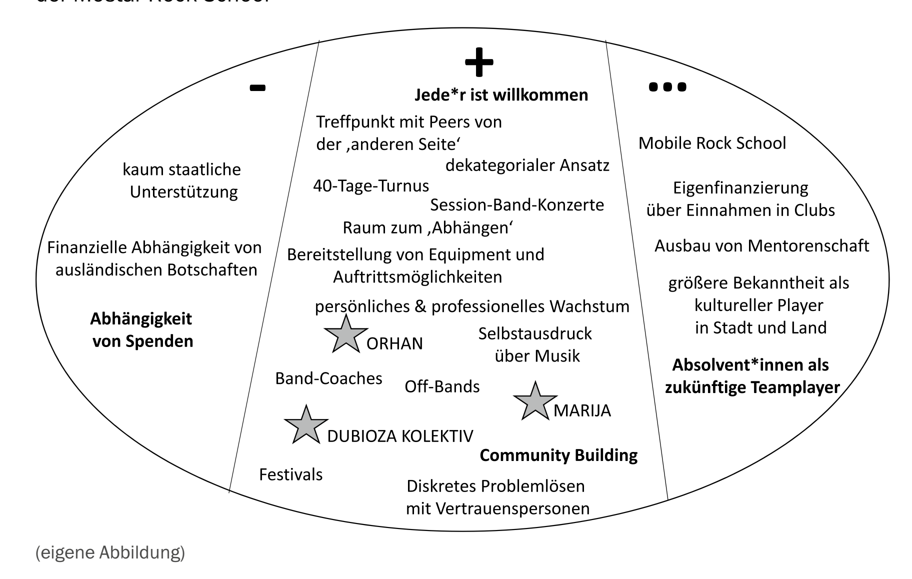
> „Yes, I left my motherland and went so far / To get a good job and a brand new car /
> Very smart phone, hundred inch TV / American hits on my MP3 /
> I'm living in diaspora / I'm very proud of my house with the pool /
> Master credit card / Thick gold chain hangs around my neck /
> Mercedes Benz parked in the back / Don't believe the hype I never beat my wife /
> I'm not a macho man who would stab you with a knife /
> I live by your rules every single day / But some things are written in my DNA:
> … when I taste rakija / In my head anarhija
> Back to original shape / Just cannot escape from Balkan."
> (Dubioza Kolektiv 2016, zit. in Boban 2021, 152)

Die Mostar Rock School ist ein Beispiel für die Möglichkeit, – allen parallel bestehenden und zuweilen herrschenden, also überaus einprägsamen Denkweisen und den sie umgebenden Balkanklischees zum Trotz – Handlungsmuster zu überwinden und nicht irgendwelchen – hier ‚balkanistisch' eingrenzenden – Traditionen und Narrativen ausgeliefert zu sein. ‚Escape' ist also durchaus möglich! Ihr Beispiel zeigt deutlich, egal welche Matrix wir vorfinden: Es gilt mit Blick auf die eigenen Schritte über die ‚Patterns' zu entscheiden. Sie belegt die „capability of local actors to engage socially in shared spaces in the city, which creates opportunities for cross-boundary friendship which […] changes movement, creates shared spaces, and facilitates cooperation" (Forde 2019, 163). Diese externe Wahrnehmung wird durch Marija Raspudićs Schilderungen komplett bestätigt. In einem Bild (vgl. Abb. 2) lässt sich die aktuelle Situation und Perspektive mit

- positiven, Kraft gebenden Valenzen,
- negativen, kraftraubenden Valenzen und
- möglichen nächsten Schritten

in Anlehnung an die Feld-Theorie (vgl. Boban & Hinz 2017, 114) wie folgt fassen.

Abb. 2: Positive Valenzen, negative Valenzen und Sehnsüchte in der aktuellen Situation der Mostar Rock School



(eigene Abbildung)

Marija Raspudić hat, wie sie dem Interview anfügt, lange geglaubt, sie müsse wohl auch eines Tages die Stadt und das Land verlassen und im Ausland nach einer Perspektive suchen. Insofern sind Orhan Maslo und das Dubioza Kolektiv Kristallisationspunkte (vgl. Abb. 2, Sternsymbole) dafür, dass sie ihre Schritte vom Abhängen und von Konzertbesuchen über den Status als Schülerin und schließlich als Mitarbeiterin in der MoRS so gehen konnte, dass sie nun als Programmkoordinatorin selbst zu einem Kristallisationspunkt wird – aus unserer Sicht.

Die MoRS ist quasi eine Basisbewegung gegen den politischen Mainstream, wenngleich sie sich gar nicht an (partei-)politischen Debatten um die Dominanz in Räumen beteiligt (Forde 2019, 164):

> „In so far as there are locally led initiatives to combat and deconstruct the division […]. It can be observed that social actors exercise socio-spatial agency through engagement with post-conflict space which counters hegemonic narratives of space and is transformative of oppressive social relations which maintain the conflict divide."

Die MoRS zeigt zudem (ebd., 163) das

> „transformative potential of local actors exercising sociospatial agency through a discussion of emplaced spatial experiences which have for some participants created wider opportunities movement. What can be drawn out of this discussion is the tension between ongoing efforts to traverse the persisting divide; which clash with the political maintenance of the division that is materialized in social spaces or spaces of socialization, for example, in the mono-ethnic school spaces."

Diese Schule kann also auch als gelungenes Beispiel für „grassroots movements in divided cities" (Carabelli 2019, 194) gesehen werden – so wie die Mitrovica Rock School, auch in einer extrem ‚geteilten Stadt' im Kosovo, die 2008 als Projekt startete und sich seit 2012 in Trägerschaft einer NGO befindet (Mitrovica Rock School o. J.).

Seit 2017 gibt es auch die Roma Rock School in Skopje in Nordmazedonien (vgl. Roma Rock School o. J.), die die Power zu gesellschaftlich transformierenden Ambitionen mit dem zentrierenden Momentum Musik verstärkt. Die jüngst Furore machende Formation „Pretty Loud" prangert in Serbien (vgl. GRUBB 2017) und auch im kroatischen Fernsehen die Unterdrückung von Frauen aus dem Rom*nja-Kontext ‚ganz schön laut' vernehmbar an.

So bedeutsam das Medium der Musik in diversen Projekten ist, so spezifisch scheint für die MoRS vor allem die Kontakthypothese – auf gleicher Augenhöhe kontinuierlich einem gemeinsamen Vorhaben nachgehen können (vgl. Markowetz 2000) – als inklusiv wirksames und Angst und Feindbilder – also letztlich das Othering – abbauendes Prinzip zu gelten. Anders als die Clips der Reihe „Playing for Change" (vgl. Johnson o. J.) oder gar die von Matt Harding „Where the hell is Matt?", die eine Message von Menschen aus unterschiedlichsten Regionen der Welt auch über eine Distanz zur Schönheit des Unperfekten und der Differenz (vgl. Haruna-Oelker 2022) als Botschaft nahelegen, wird hier die „radical diversity als konkrete Utopie" (Czollek et al. 2019, 42) ausdrücklich nicht betont, sondern dekategorial praktiziert. Vielmehr ist das gemeinsame ‚Abhängen' und das gemeinsame (Rock-)Musik-Machen der Schlüssel zu veränderten Rezeptionen der bisher als ‚Andere' Gesehenen und damit eine implizite Einladung, die bislang prägenden Denkweisen zu relativieren und nun mögliche Verbindung mit offenbar doch Gleichgesinnten zu entdecken und zu empfinden. Entsprechend arbeitet auch eine australische Evaluationsstudie der Mitrovica und der Roma Rock School vier entscheidende, miteinander verflochtene Faktoren heraus (Howell et al. 2021, 5):

> „unstructured social time for hanging out; the intensity of shared creative tasks; the sense of living together in a ‚bubble' of safety that facilitates social experimentation; and values and norms of acceptance and openness."

Wie Orhan Maslo (vgl. Djehuti 2017) betont, kann Musik eine starke Brücke zwischen Menschen sein, sie kann aber auch trennend wirken, wenn sie – wie etwa der ‚Turbo Folk' auf dem Balkan – „Sexismus und Nationalismus verbreitet" (ebd.). Die MoRS tritt dem entgegen und konkretisiert damit das Postulat von Adorno (1951), „ohne Angst verschieden sein" zu können, dadurch, dass in der MoRS jeder Mensch „ohne Angst ich selbst sein" kann, wie im Interview deutlich wird. Anders also auch als etwa das West-Eastern Divan Orchestra von Daniel Barenboim und Edward Said (vgl. Smaczny 2005), in dem sich arabische und israelische Musiker*innen den Spannungsbögen klassischer Werke und explizit denen ihrer politischen Verstricktheit widmen, spielt letztere nur eine implizite Rolle in der MoRS.

Wenn die Sängerin Noa der israelischen Politik vorwirft zu agieren, als fahre sie mit 180 km/h auf der Autobahn und fixiere dabei permanent den Rückspiegel (vgl. Apel 2020), dann schafft sie damit ein klärendes Bild auch für populistische Politiken auf dem Balkan. Das gemeinsame Dritte, also die Hinwendung zu einem Gegenstand, der miteinander positiv in Aktion treten lässt, kann den Blick befreien von der vergangenheitsorientierten ‚Rückspiegelschauweise' und stattdessen etwas genuin Neues, quasi Überbrückendes schaffen. Und dass der gemeinsame Bezugspunkt Blues und Rock statt klassischer Musik ist, dürfte aushandelnde Reflexion und partnerschaftlichere Formen mit rebellischem Potenzial gegen dominatorische populistische Tendenzen erleichtern (vgl. Boban & Hinz in diesem Band).

Als (Rock) ‚Musicans without borders' (vgl. Musicians without Borders o. J.) versteht sich die MoRS als community player und builder – voller Pragmatismus und bewusst jenseits der Parteinahme für irgendeine der ‚Seiten' in diesem so konfliktträchtigen Raum. Das ‚Modell' des spannungsüberreichen Israels zeigt trotz aller Impulse von Künstler*innen wie Yael Deckelbaum & the Mothers (vgl. Rottengatter 2018) und Dugri (Ur & Saz) und ihr „Munfas – let's talk straight" (vgl. Hofmann 2022), wie fragil die Lage ist – und vermutlich auch bleibt. Mit dem Bewusstsein, „how fragile we are" (Sting), gilt es Einiges zu rocken und überbrückende Formen des gemeinsamen Tuns in wechselseitiger Anerkennung zu finden.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1951): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Apel, Niko (2020): Daniel Cohn-Bendit – Wir sind alle deutsche Juden. Dokumentarfilm. Paris: Siècle Productions

Boban, Ines (2021): ‚No escape' – Aufgeben? Ein radikaler Impuls für inklusive Haltung. In: Platte, Andrea (Hrsg.): Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche. Weinheim: Beltz Juventa, 152–168

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungsprozesse. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer, 106–133

Brutus, Jasmin (2019): Mostar Rock School. URL: www.oattravel.com/community/the-inside-scoop/what-were-watching/reelearth-mostar-rock-school?icid=isc-ymal_1_vid [13.08.2022]

Calame, Jon (2005): Post-war Reconstruction: Concerns, Models and Approaches. Macro Center Working Papers 6 (20), 1–56. URL: docs.rwu.edu/cmpd_working_papers/20 [08.08.2022]

Carabelli, Giulia (2019): Love, activism, and the possibility of radical social change in Mostar. In: Space and Polity, 23 (2), 182–196. URL: doi.org/10.1080/13562576.2019.1634468 [08.08.2022]

Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Kaszner, Corinne & Czollek, Max (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa

Djehuti, Lela (2017): Mostar Rock School – Growing from Music! Lela's World – find the Past in the Future. URL: lelaswelt.de/balkan/mostar-rock-school-growing-from-music/ [13.08.2022]

Djurasovic, Aleksandra (2019): Divided cities as complex cities: transition and complexity in city of Mostar. In: Space and Polity 23 (2), 125–139. URL: doi.org/10.1080/13562576.2019.1635446 [13.07.2022]

Forde, Susan (2019): Socio-spatial agency and positive peace in Mostar, Bosnia and Herzegovina. In: Space and Polity 23 (2), 154–167. URL: doi.org/10.1080/13562576.2019.1641402 [13.07.2022]

GRUBB (2017): Gypsy Roma Urban Balkan Beats – Because it is no longer acceptable to act as if the Roma people do not exist. URL: www.grubbmusic.com [08.08.2022]

Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Gemeinsam anders denken. München: btb

Hofmann, Sarah Judith (2022): Dugri duo for dialogue. URL: en.qantara.de/content/palestinian-israeli-rappers-dugri-duo-for-dialogue [08.08.2022]

Howell, Gillian; Bartleet, Brydie-Leagh; Davidson, Jane W. & Pope, Jill (2021): „First of all, be friends": Rock music, social connection, inclusion and mobility in Kosovo and North Macedonia: An evaluation of Music Connects, a project using culture as a driver for social innovation in former Yugoslavia. Southport Melbourne: Queensland Conservatorium Research Centre Griffith University & University of Melbourne

Johnson, Mark (o. J.): Playing for Change. We inspire and connect the world through music. URL: playingforchange.com [08.08.2022]

Laketa, Sunčana (2019): The politics of landscape as ways of life in the 'divided' city: reflections from Mostar, Bosnia-Herzegovina. In: Space and Polity 23 (2), 168–181. URL: doi.org/10.1080/13562576.2019.1635444 [13.07.2022]

Markowetz, Reinhard (2000): Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. Gemeinsam leben 10 (3), 112–120. URL: bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-identitaet.html [08.08.2022]

Merz-Atalik, Kerstin (2022): Canada as a "Driving Force" for Inclusion Activists in European Countries? In: Christou, Theodore M.; Kruschel, Robert; Merz-Atalik, Kerstin & Matheson, Ian A. (Eds.): Inclusion in Education. European and Canadian Perspectives on Diverse Learners in Schools. New York/London: Routledge, 9–34

Mitrovica Rock School (o. J.): South East Europe's First Rock Music School! URL: www.mitrovica-rockschool.org/ [08.08.2022]

MoRS (Mostar Rock School) (2016): Rock je Kamp – Summer Rock School. Songs that matter. URL: www.youtube.com/watch?v=9zOjfMSDpTo [08.08.2022]

MoRS (Mostar Rock School) (2022a): Program. URL: mostarrockschool.org/en/program/ [09.02.2022]

MoRS (Mostar Rock School) (2022b): Our Story. URL: mostarrockschool.org/en/o-nama/ [09.02.2022]
Musicians without Borders (o. J.): Rock School Program – Musicians without Borders. URL: www.musicianswithoutborders.org/ [08.08.2022]
Pinzler, Jutta (2019): Mostar Rock School – Mit Musik gegen Vorurteile und Hass. Reportage in der Reihe Re: von ARTE (Sendung am 24.05.2019). Köln: SAGAmedia im Auftrag des WDR
Roig, Emilia (2021): why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau
Roma Rock School (o. J.): Roma Rock School. Association for Multiethnic Musical Education. URL: www.romarockschool.org/ [08.08.2022]
Rottengatter, Evelyn (2018): Yael Deckelbaum & The Mothers: „Home" – zusammen die Menschlichkeit entdecken, die uns verbindet. URL: www.pressenza.com/de/2018/01/yael-deckelbaum-mothers-home-zusammen-die-menschlichkeit-entdecken-die-uns-verbindet [08.08.2022]
Smaczny, Paul (2005): The Ramallah Concert. Knowledge is the Beginning. Daniel Barenboim and the West-Eastern Divan Orchestra. Documentary. Berlin: Euro Arts Music International
UWC (United World College) (o. J.): What is UWC? URL: www.uwc.org/about [07.08.2022]
Wollentz, Gustav; Barišić, Marko & Sammarc, Nourah (2019): Youth activism and dignity in post-war Mostar – envisioning a shared future through heritage. In: Space and Polity 23 (2), 197–215. URL: doi.org/10.1080/13562576.2019.1635443 [13.07.2022]

Verzeichnis der Autor*innen

Adorf, Philipp; Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Republikanische Partei in den Vereinigten Staaten und der Zustand der US-Demokratie.
Kontakt: padorf@uni-bonn.de

Besand, Anja; Dr.in, ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung sowie Direktorin der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie an der TU Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Medien in der politischen Bildung, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Herausforderung für die politische Bildung sowie kulturelle und politische Bildung.
Kontakt: anja.besand@tu-dresden.de

Boban, Ines; war 2003–2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Integrations- und Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, zuständig für Inklusion, v. a. in allen Lehramtsstudiengängen sowie für berufsbegleitende Studiengänge in Integrationspädagogik; 1988–1999 Lehrerin in Integrationsklassen der Gesamtschule Winterhude Hamburg, heute Reformschule Winterhude. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, Inklusion in der Arbeitswelt, dialogische Diagnostik, Zukunftsplanung.
Kontakt: ines.boban@posteo.de; Homepage: www.inklusionspaedagogik.de

Božić, Lucia; war bis 2022 Studentin der Public Relations an der Philosophischen Fakultät der (kroatischen) Universität Mostar.

Dannenbeck, Clemens; Dr., Dipl. Soz., ist seit 2002 Professor für Soziologie und Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit an der HAW Landshut, Beauftragter für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen und Diversitäts-Beauftragter der HAW, war 1988–2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut in München (DJI). Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind Inklusion und Diversität, rassismus- und antisemitismuskritische Forschung, Disability Studies.
Kontakt: clemens.dannenbeck@haw-landshut.de

Decker, Frank; Dr., ist Professor im Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Seine Forschungsschwerpunkte sind westliche Regierungssysteme, der Rechtspopulismus im internationalen Vergleich und Demokratiereformen. Kontakt: frank.decker@uni-bonn.de

Fritzsche, Christopher; M. A., untersucht in seinem Promotionsprojekt die antifeministischen Debatten rund um die Einführung der „Ehe für alle"; darüber hinaus ist er als freier Referent in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Kontakt: chrissow@zedat.fu-berlin.de

Gatter, Hanka; ist Lehrerin für Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Deutsch als Fremdsprache, seit 2012 an der Freien Schule Güstrow, Leiterin des Nachmittagskurses ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage', Leiterin des Projektkurses ‚Fairtrade School' und Stammgruppenlehrerin in der Abiturstufe. E-Mail: hanka.gatter@freie-schule-guestrow.de, Homepage: freieschuleguestrow.wordpress.com

Hempel, Christopher; Dr., ist Juniorprofessor für fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind fächerübergreifende Aspekte der Unterrichtsgestaltung, darunter Fragen der Partizipation von Schüler*innen und des Umgangs mit Konflikten und kontroversen Themen. Kontakt: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Hinz, Andreas; Dr., war 1999–2020 Professor für Integrations- und Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, zuständig für Inklusion, v. a. in allen Lehramtsstudiengängen; davor 1986–1998 Mitglied Wissenschaftlicher Begleitungen von Integrationsversuchen in Hamburger Grundschulen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, Inklusion in der Arbeitswelt, dialogische Diagnostik, Zukunftsplanung. Kontakt: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de; Homepage: www.inklusionspaedagogik.de

Hößl, Stefan E.; Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fachstelle *[m²] miteinander mittendrin. Für Demokratie – Gegen Antisemitismus und Rassismus* des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Qualitative Forschung, antidemokratische Phänomene im Jugendalter sowie Theorie und Praxis antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Kontakt: stefan@stefanhoessl.de

Jahr, David; Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt und am Institut für Politikwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (insbes. Dokumentarische Methode), Kasuistik und Lehrer*innenbildung, Didaktik der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Inklusion und Professionalisierung sowie Theorie und Praxis von Service Learning.
Kontakt: david.jahr@politik.uni-halle.de

Jugel, David; M.ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie an der TU Dresden und Leiter des Zentrums für inklusive politische Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Inklusion in der politischen Bildung, verstehende diagnostische Verfahren sowie außerschulische politische Bildung in Sachsen.
Kontakt: david.jugel@tu-dresden.de

Kaluza, Claudia; HS-Prof.in Mag.a Dr.in, BEd, ist Hochschulprofessorin für Diversitätspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Diversität in pädagogischen Kontexten, Diversität und Schulentwicklung sowie soziale Ungleichheiten.
Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Kiess, Johannes; Dr., ist stellvertretender Direktor des Else-Frenkel-Brunswik-Instituts an der Universität Leipzig sowie PostDoc an der Universität Siegen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind politische Soziologie und insbesondere Rechtsextremismus, Krise, Europa sowie Gewerkschaften.
Kontakt: johannes.kiess@uni-leipzig.de

Kremsner, Gertraud; Dr.[in], ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion an der Universität Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Inklusiven bzw. Partizipativen Forschung, den Dis/Ability Studies (in Education) und gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzungen mit Heterogenität und Inklusion.
Kontakt: gkremsner@uni-koblenz.de

Kruschel, Robert; Dr., ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem, inklusionsorientierte, menschenrechtsbasierte und sozialraumorientierte Schulentwicklung sowie Demokratische Bildung. Kontakt: robkru@icloud.com

Lewandowsky, Marcel; PD Dr., ist hauptberuflich als Projektleiter im Ministerium für Arbeit, Soziales, Transformation und Digitalisierung des Landes Rheinland-Pfalz tätig. Überdies ist er Privatdozent an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg sowie consulting faculty an der University of Florida, USA. Seine Forschungsschwerpunkte sind Demokratie, Parteien und Illiberalismus im internationalen Vergleich.
Kontakt: www.marcel-lewandowsky.de

Mast, Lisa Marie; StEx, studierte Lehramt für Deutsch und Gemeinschaftskunde an der Universität Leipzig und absolviert momentan ihr Referendariat an einer sächsischen Oberschule. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Politikdidaktik, politische Bildung und Rechtspopulismus.
Kontakt: liza.mast@web.de

May, Michael; Dr., ist Professor für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. normative Grundlage und Konzeptionen politischer Bildung sowie politische Bildung und Demokratiegefährdung. Kontakt: m.may@uni-jena.de

Müller, Matthias; MA, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalität, Lehrkräfteberuf und Lehrer*innenbildung im internationalen Vergleich und im Kontext internationaler (Flucht-)Migration sowie die Internationalisierung in Schulen und in regionalen Netzwerken.
Kontakt: matthias.mue.mueller@fau.de

Proyer, Michelle; Assoziierte Professorin für Inklusive Pädagogik am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie forscht und lehrt zu Inklusion in der Schule, inklusiver Lehrer*innenbildung und der Schnittstelle Behinderung und Kultur (im internationalen Vergleich). Kontakt: michelle.proyer@univie.ac.at

Schimek, Bernhard; HS-Prof. Mag. Dr., BE, Hochschulprofessor für Diversität und Bildungsgerechtigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkte sind Diversität und Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheiten. Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

Seifert, Anja; Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts sowie Inklusion in der Grundschule.
Kontakt: Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Stralla, Michael; Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. schulische Innovationsforschung, Führen unter und Kooperieren von Lehrer*innen sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung (im Kontext schulpraktischer Studien).
Kontakt: michael.stralla@uni-koeln.de

Tiedeken, Peter; Dr., ist Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Musik in medialen Kontexten an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, promovierte 2017 zum Thema Musik und Inklusion und war 2005–2014 Mitglied der inklusiven Musikgruppe Station 17.
Kontakt: peter.tiedeken@haw-hamburg.de

Weilnböck, Harald; Dr. habil., hat in Berlin, New Haven, Los Angeles, Paris und Zürich in den Feldern Biografieforschung, Sozialpsychologie und qualitative Medien-/Kulturforschung gearbeitet und ist in Gruppen-Psychotherapie ausgebildet. Er hat Cultures Interactive e. V. mitbegründet und ist als Praktiker und Praxisforscher in der intensivpädagogischen Extremismusprävention und Demokratieförderung tätig.
Kontakt: weilnboeck@cultures-interactive.de

Zucker, Marie-Louis; StEx, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität und Inklusion im Kontext politischer Bildung sowie politische Bildung und Anerkennung. Kontakt: marie-louis.beyer@tu-dresden.de